

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI DE 3<sup>E</sup> CYCLE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE  
(PROFIL INTERVENTION)

PAR  
MÉLANIE LEFEBVRE

EXPLORATION ET RÉFLEXION SUR LE RÔLE  
DU PSYCHOLOGUE SCOLAIRE AU QUÉBEC

NOVEMBRE 2011

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

# **UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (DPS.)

Programme offert par l'Université du QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

EXPLORATION ET RÉFLEXION SUR LE RÔLE  
DU PSYCHOLOGUE SCOLAIRE AU QUÉBEC

PAR

MÉLANIE LEFEBVRE

Mme Françoise Lavallée, directrice de recherche,

Université du Québec à Trois-Rivières

M. André Pellerin, évaluateur,

Université du Québec à Trois-Rivières

Mme Vickie Jutras, évaluatrice externe,

Commission scolaire Des Chênes

## *Sommaire*

Cet essai apporte une exploration et une réflexion sur le rôle du psychologue scolaire au Québec en regard des huit compétences à développer auprès des doctorants selon les recommandations de l'Ordre des psychologues du Québec: *Consultation, Éthique et déontologie, Évaluation, Gestion, Intervention, Recherche, Relations interpersonnelles et Supervision*. Dans un premier temps, la recension de la littérature permet d'explorer le rôle du psychologue scolaire dans les écoles et les facteurs pouvant influencer sa pratique. La quête d'identité collective, la spécificité du psychologue scolaire, la formation universitaire, l'histoire de la psychologie scolaire des années soixante à aujourd'hui, les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction des psychologues, la perception des intervenants scolaires, les perspectives et les enjeux de la profession sont abordés. Dans un deuxième temps, par un questionnaire nous explorons la pratique d'une dizaine de psychologues scolaires provenant de plusieurs régions du Québec et oeuvrant auprès d'une clientèle de niveau primaire et préscolaire. Le questionnaire utilisé permet d'obtenir de l'information sur les données sociodémographiques, les clientèles desservies, les caractéristiques du milieu de travail, la perception du milieu de travail et les tâches et responsabilités des psychologues en regard des huit compétences. Cet essai apporte de l'information sur la façon dont les psychologues scolaires appliquent les huit compétences dans leur contexte de travail en vue de dégager leur spécificité. Les limites de la démarche expérimentale de même que des suggestions pour des études ultérieures sont discutées.

## *Tables des matières*

Sommaire.....	ii
Liste des tableaux.....	iv
Remerciements .....	v
Introduction.....	1
Contexte théorique .....	7
Quête d'identité et de spécificité.....	8
Spécificité du psychologue scolaire .....	13
Formation universitaire .....	16
Historique de la pratique professionnelle.....	20
Domaines de compétence : Un cadre de référence .....	28
Pratique actuelle du psychologue scolaire .....	30
Principaux facteurs d'influence.....	47
Perspectives et enjeux de la profession.....	52
Méthodologie .....	57
Résultats .....	63
Discussion .....	88
Conclusion .....	108
Références .....	111
Appendices.....	119
Appendice A : Définitions des huit compétences .....	120
Appendice B : Questionnaire sur la pratique du psychologue en milieu scolaire	122

### *Liste des tableaux*

Tableau 1 : La nature des demandes de services.....	68
Tableau 2 : Le travail multidisciplinaire dans les écoles .....	70
Tableau 3 : Le travail avec les partenaires .....	71
Tableau 4 : Les avantages et contraintes du milieu scolaire pour la pratique.....	73

### *Remerciements*

Je veux exprimer ma vive reconnaissance à madame Françoise Lavallée (Ph.D.), directrice de recherche, qui a accepté de m'accompagner et de me guider tout au long de cet essai. Je remercie monsieur André Pellerin (Ph.D.), pour le temps accordé et ses précieux conseils. Je tiens à remercier les lecteurs, dont monsieur André Pellerin et madame Vickie Jutras; par leurs commentaires ils ont contribué à bonifier ce travail de recherche. Je remercie aussi toutes les psychologues participantes pour leur implication essentielle à l'expérimentation. J'adresse un dernier remerciement à mon époux qui m'a soutenue par plusieurs renoncements quotidiens pour le bonheur de nos enfants.

## *Introduction*



### Élaboration de la problématique

Dans le cadre du programme de doctorat professionnel en psychologie, les étudiants sont invités à approfondir une problématique professionnelle à partir de leur milieu d'internat, laquelle constituera le processus de recherche de l'essai. Ce dernier devrait donc être étroitement lié au milieu de pratique. Son objectif est de développer un savoir pratique servant à l'avancement de la psychologie professionnelle. Il ne s'inscrit donc pas dans la forme traditionnelle d'un travail de recherche.

Le thème du présent essai est de situer, dans le cadre pratique, la problématique suivante : *Exploration et réflexion sur le rôle du psychologue scolaire au Québec*. Le concept de rôle auquel nous référons doit être compris dans sa définition populaire comme l'action et l'influence exercées par le psychologue scolaire.

### *Expérience d'internat*

*Nature des tâches.* Nous avons fait notre internat dans deux écoles primaires, d'un secteur défavorisé, de la commission scolaire Chemin-du-Roy. Dans ces écoles, nos tâches consistaient principalement à l'évaluation du fonctionnement affectif et cognitif d'enfants aux prises avec des difficultés d'adaptation scolaire au niveau des apprentissages ou, encore, dans leurs relations interpersonnelles. Les difficultés rencontrées consistaient d'abord à remplir notre rôle « clinique » tout en nous ajustant à

la réalité et à la culture du milieu. Nous spécifions notre rôle « clinique », car nous tentions, de par notre formation, d'appliquer les principes du psychologue clinicien. Une autre difficulté découlait des différents points de vue entre les parents et les intervenants scolaires. Les interventions pouvaient rapidement se complexifier avec les nombreux tiers impliqués.

*Le psychologue au sein d'une équipe multidisciplinaire.* L'école réunit une grande diversité d'intervenant(e)s tels les enseignants, la direction, les spécialistes (enseignants en arts, musique, anglais, éducation physique), les professionnel(le)s des services complémentaires (orthopédagogue, psychoéducateur, psychologue, infirmier, hygiéniste dentaire, orthophoniste, animateur en vie spirituelle et engagement communautaire, technicien en éducation spécialisée, etc.). Tous gravitent au sein d'une même bâtisse : l'école. Chacun remplit son rôle dans sa différence professionnelle et individuelle tout en orientant ses actions selon la triple mission de l'école qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2001). Bien que tous les intervenants visent les mêmes buts, quand vient le temps d'intervenir et d'agir, il peut y avoir différents points de vue, différentes priorités et des recoupements dans les rôles et les interventions. Avec tous ces acteurs, l'école devient un système très complexe. En considérant les différents partenaires (les parents, le réseau de la santé et des services sociaux, les groupes communautaires, les institutions et autres organismes gravitant autour de la famille), l'école devient partie prenante d'une communauté éducative (MELS, 2002), un défi pour le professionnel débutant! Dans ce contexte,

maintes questions nous habitaient. Comment définir notre intervention? Quelle est notre spécificité? Bref, nous avions un besoin criant de réfléchir sur le rôle du psychologue en milieu scolaire en vue de nous définir comme professionnelle et de dégager des principes permettant une action efficace. Nous avions besoin de temps et de distance « pour voir plus clair. » Crise d'identité professionnelle. L'expérience d'internat nous a fait remettre en question plusieurs points de repère.

### *Exposé de la problématique*

À partir de cette expérience, il nous est apparu important d'approfondir notre questionnement et notre réflexion afin d'explorer le rôle du psychologue scolaire, ses tâches et son vécu professionnel. Comme cadre de référence, nous avons choisi d'utiliser les huit domaines de compétences promues par le département de psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR); *les Relations Interpersonnelles, l'Évaluation, l'Intervention, la Recherche, l'Éthique et la Déontologie, la Consultation, la Gestion et la Supervision* (voir Appendice A). Ces huit domaines de compétence proviennent des recommandations du Comité de formation de l'Ordre des Psychologues du Québec (OPQ) de 2001 à 2005 et visent à donner des balises aux programmes de doctorats pour favoriser le développement d'un savoir-être et d'un savoir-faire professionnel chez les doctorants. Selon Stéphane Beaulieu, secrétaire général de l'OPQ, en février 2005, l'OPQ a convenu de retirer la *Gestion* afin de réduire ses exigences auprès des universités pour raccourcir les études doctorales (S. Beaulieu, communication personnelle, 24 octobre 2011). Toutefois, le département de psychologie de l'UQTR a

choisi de la conserver parmi les compétences à développer. Les étudiants étaient donc encouragés à répertorier leurs heures de praticums dans chacun des huit domaines de compétence. C'est la raison pour laquelle notre travail de recherche a pour balise les huit domaines de compétence alors que présentement l'OPQ s'en tient à sept. Afin d'éviter toute confusion, chaque fois que nous citerons les compétences de l'OPQ nous référerons aux huit compétences, incluant la Gestion puisque nous nous en tenons aux recommandations de l'OPQ élaborées avant février 2005.

Notre exploration du rôle du psychologue scolaire à partir des compétences s'est développée en deux temps. D'abord, une recension des écrits a été effectuée. Celle-ci nous a permis, à partir de la littérature scientifique et des écrits des praticiens par *Le magazine de l'Ordre des psychologues du Québec* et le *Bulletin de liaison de l'AQPS* (Association québécoise des psychologues scolaires), d'investiguer le rôle du psychologue. Pour mieux explorer les pratiques d'ici, nous nous sommes tout d'abord centré sur les recherches québécoises (Béland & Goupil, 2005; Boivin, 1990; Coutu, Goupil & Ouellet, 1993; Gauthier, 1976; Gauthier, 1998; Loranger, 1981; Loranger, Roberge & de Champlain, 1982; Moreau, 1983; Turcot-Lefort, 2001; Turnier, 1982). Pour documenter davantage notre réflexion, nous avons ensuite élargi notre champ aux recherches canadiennes, américaines et internationales. Par la suite, nous avons exploré la réalité professionnelle d'une dizaine de psychologues scolaires par l'entremise d'un questionnaire. Ce dernier a été construit à partir de la recension des écrits et des questions qui nous préoccupaient durant l'internat. Comme la pratique au niveau du

primaire diffère beaucoup de celle au secondaire (Gagné, 1992), nous avons arrêté notre réflexion sur le rôle du psychologue exerçant dans les écoles de niveau primaire. Bien que circonscrit aux écoles primaires, le rôle demeure complexe et les tâches très diverses. Cet essai a été rédigé dans un souci d'analyse et de synthèse pour saisir le rôle du psychologue scolaire dans sa globalité tout en explorant ses particularités. Nous souhaitons, ainsi, favoriser l'émergence d'un sens à cette réflexion sur la pratique.

*Contexte théorique*

Afin d'approfondir notre réflexion et notre compréhension sur le rôle du psychologue scolaire, cette partie élabore sur la quête d'identité des psychologues scolaires, leur spécificité, leur formation, l'historique de leur pratique professionnelle, l'émergence des domaines de compétence, la pratique actuelle en lien avec les compétences, les principaux facteurs d'influence sur la pratique et les enjeux professionnels. Dans la méthodologie nous détaillons la construction du questionnaire, le recrutement et la méthode d'expérimentation. Ensuite, les résultats d'analyse des questionnaires seront présentés suivis par la discussion au cours de laquelle nous intégrerons les données de la recension des écrits à celles obtenues auprès de nos participants tout en abordant les limites de l'essai et les suggestions pour des études ultérieures.

### *Quête d'identité et de spécificité*

Comme il a été mentionné dans l'introduction, plusieurs questions pratiques nous ont préoccupés au cours de l'internat. L'une d'entre elles, et sûrement la plus importante à notre sens, est la suivante; quelle est la spécificité du psychologue scolaire? Si nous cherchons une réponse dans la définition de la pratique, une autre question survient rapidement. Comment définir la pratique de la psychologie scolaire et où la situer entre la psychologie et les sciences de l'éducation? Si nous tentons de voir plus clair en situant le psychologue dans une équipe multidisciplinaire, voilà un autre questionnement : au-

delà des différences individuelles, quel apport particulier amènent les psychologues scolaires au sein des communautés éducatives ? Enfin, quelle est l'identité collective des psychologues scolaires ? Au cours de la recension des écrits, nous avons pu observer combien ces questions d'identité étaient partagées parmi nos collègues québécois (Boivin, 1990; Desmarais, 1989; Filion, 1993; Gauthier 1998; Loranger, 1981; Loranger et al. 1982 ; Moreau, 1983, Turnier, 1982). Le plus intéressant est d'observer que cette quête d'identité se retrouve aussi à l'échelle du Canada (Jordan Hindes, & Saklofske, 2009; Martin, 2001; Sweet, 1990) et sur le plan international (Hart, 2007; Jimerson, Oakland, & Farrel, 2007). Plusieurs hypothèses ont été soulevées pour expliquer le phénomène.

Pour plusieurs, la principale cause à cette quête d'identité est d'avoir laissé la pratique se définir par des influences extérieures (Bramlett, Murphy, Johnson, Wallingsford, & Hall, 2002; Hart, 2007; Jimerson, Oakland, & Farrel, 2007). Gauthier (1998) observe une prédominance des influences extérieures sur la pratique jusqu'en 1994, année de formation de l'Association québécoise des psychologues scolaires. Les besoins des écoles et des parents, les règlements administratifs et les orientations politiques ont peu à peu façonné la pratique du psychologue scolaire (Farrell, Jimerson, Kalambouka, & Benoit, 2005; Hart, 2007; Jimerson, Oakland, & Farrel, 2007). Les approches théoriques ont aussi joué un rôle important dans la définition de ces tâches (Gauthier, 1998). Selon Gauthier (1976), l'approche inspirée d'un modèle clinique donne le champ libre aux personnes en autorité pour définir les tâches du psychologue



scolaire en lui référant seulement certaines problématiques. Nous reviendrons sur le modèle clinique dans l'historique de la pratique.

Selon certains les besoins perçus par les demandeurs de services (directions et enseignants) influencent davantage les tâches du psychologue que les besoins des enfants ou les résultats de recherche (Farell et al., 2005; Tharett, 2006). Selon plusieurs études, les attentes des directions sur la quantité de temps investie par le psychologue scolaire dans ses différents rôles semblent être de meilleurs indicateurs que les prédictions des psychologues sur la nature de leurs tâches (Tharett, 2006). Quant à Loranger (1981), il démontre qu'avec certaines approches théoriques les besoins du système social (l'école) ont pu être confondus avec ceux des enfants sous prétexte d'une étroite relation entre l'enfant et l'environnement. Si la profession est définie par des facteurs externes, ce n'est pas sans conséquence. Selon Hart (2007), une pratique dictée par des influences externes manque d'orientation et se voit contrainte dans son déploiement. À cet effet, Palazzoli et al. (1979), suite à de nombreuses expérimentations en milieu scolaire, observaient que plusieurs interventions échouaient, car les psychologues laissaient le système-école définir leur fonction. De leurs expériences, ils identifiaient deux tâches prioritaires pour créer des conditions aidantes à la pratique. La première était :

(...) de définir en premier lieu la relation : en se définissant, en clarifiant sa propre compétence et sa propre disponibilité, en spécifiant le cadre de l'intervention, en déclarant explicitement ce qu'il ne sait pas, ne peut ou n'a pas l'intention de faire. (Palazzoli et al., 1979, p.63).

La seconde est étroitement liée à la première : elle consiste à mettre en œuvre des modalités pour que le milieu scolaire accepte la définition que le psychologue scolaire donne de lui-même et de sa relation professionnelle (Palazzoli et al., 1979). Pour Palazzoli et al. (1979), si les psychologues n'établissent pas de cadre à leur pratique, ils risquent de subir un rôle qui sert davantage le système plutôt que les intérêts des enfants. Le psychologue scolaire se doit d'être, d'abord et avant tout, porte-parole, agent de changement, personne de soutien et d'écoute et défenseur des intérêts des enfants (Hart, 2007; Ordre des psychologues du Québec & Association québécoise des psychologues scolaires, 2007; Palazzoli et al., 1979). Pour orienter davantage la pratique sur le plein développement de chaque enfant et non pas seulement dans une optique de traitement préventif et curatif, Hart (2007) suggère de s'inspirer davantage du code d'éthique de l'Association internationale de psychologie scolaire. Ce dernier vise le respect de la Convention internationale des droits de l'enfant. Selon Hart, c'est de cette façon que la psychologie scolaire pourra s'affranchir des influences externes, créer sa propre histoire et y découvrir sa propre identité au profit de tous les enfants sans exception. Cette position semble noble et valable sur le plan éthique. Toutefois, au niveau pratique, n'y aurait-il pas un risque de voir les psychologues sortir des écoles et se faire remplacer par d'autres professionnels plus enclins à répondre aux besoins des directions et des enseignants? Aussi, est-ce possible pour le psychologue scolaire de faire partie d'un système tout en se gardant des influences de ce système dans sa pratique? Or, nous savons bien qu'un élément dans un système influence le système et

se fait aussi influencer par ce dernier. Nous pouvons envisager que le contexte scolaire et le psychologue scolaire s'influencent mutuellement.

Poursuivons sur les facteurs impliqués dans la quête d'identité des psychologues scolaires. Saklofske, Schwean, Harrison et Mureika (2007) avancent que le manque de standard engendre de l'inconstance et de l'incohérence au sein de la profession. La multiplicité des moyens d'intervenir crée de la confusion chez les utilisateurs du service de psychologie scolaire (Palazzoli et al., 1979) et auprès des psychologues scolaires (Desmarais, 1989). Pour d'autres, la liberté et l'autonomie professionnelle sont une des principales sources de satisfaction (Gagné, 1992). Pour Filion (1993) le manque de normes claires et rigoureuses pour accéder au titre de psychologue scolaire, titre non protégé, est le principal facteur de la crise d'identité des psychologues scolaires. D'après lui, l'arrivée d'autres professionnels que les psychologues dans les écoles est un facteur explicatif. L'arrivée de ces professionnels non enseignants a suscité un envahissement de la pratique du psychologue et une redéfinition de son rôle par ces derniers (Béland & Goupil, 2005; Filion, 1993). Filion observe que les psychologues se sont toujours adaptés et même suradaptés aux changements. Il explique ce fait en émettant l'hypothèse que les psychologues auraient peut-être une nature plus conciliante ou encore une plus grande disposition à s'adapter. D'autres auteurs relèvent un écart majeur entre la préparation académique et la nature des tâches rencontrées en scolaire (Fagan, 1997; Palazzoli et al., 1979). Jordan, Hindes et Saklofske (2009), quant à eux, pointent l'attribution du pouvoir de l'éducation au gouvernement provincial. Bien que

celle-ci permet de mieux répondre aux besoins des différentes provinces en matière d'éducation, elle provoque aussi un manque de cohésion et de consistance au sein de la profession (Jordan et al., 2009) ce que ne rencontrent pas nos voisins du Sud. Aux États-Unis, le système d'éducation est davantage sous la gérance fédérale.

Comme nous l'avons démontré, plusieurs facteurs sont impliqués dans cette quête d'identité des psychologues scolaires. En bref, un des principaux facteurs est d'avoir laissé la pratique de la psychologie scolaire se définir par des influences externes. Pour s'en affranchir, il est proposé aux psychologues scolaires de définir leur pratique dans les écoles et de lui donner un sens auprès des intervenants. C'est ainsi qu'ils pourront construire leur identité professionnelle et répondre davantage aux besoins des enfants. Maintenant, est-ce possible pour les psychologues de définir leur pratique ? Considérant la multiplicité des approches, qui est d'ailleurs une richesse de la profession (Gagné, 1992) comment dégager la spécificité de la profession ?

### *Spécificité du psychologue scolaire*

D'après Gauthier (1998), les psychologues définissent leur rôle en insistant davantage sur ce qu'ils sont plutôt que sur ce qu'ils font, contrairement à la littérature scientifique. Si nous approfondissons la réflexion, qui sont les psychologues ? Des êtres de relation (Gauthier, 1998). Et, quoi d'autre ? Afin de répondre à cette question et aux besoins de plusieurs, de baliser le cadre de pratique dans les écoles en regard des différents rôles du psychologue scolaire, le *Cadre de pratique des psychologues*

*exerçant en milieu scolaire* est publié en octobre 2007 par l'OPQ en partenariat avec l'Association québécoise des psychologues scolaires. Ce document-cadre dresse les principales orientations propres à la pratique :

L'objectif visé par le psychologue scolaire est d'apporter un éclairage sur les aspects psychologiques des problématiques soulevées, de préciser au besoin le diagnostic psychologique et l'orientation de la demande ou du suivi, de participer au choix des objectifs et des moyens d'intervention; de collaborer à la concertation et à la coordination des interventions et à l'évaluation de l'atteinte des objectifs. (OPQ & AQPS, 2007, p.14)

Le psychologue scolaire est donc un spécialiste des problématiques en santé mentale, ou encore, celui qui permet d'avoir une meilleure compréhension de l'aspect psychologique sous-jacent à une problématique quelconque.

Le cadre de pratique relève aussi l'importance du psychologue scolaire en prévention où ses connaissances en développement de l'enfant lui permettent « (...) d'exercer une influence positive en regard de différents facteurs (personnels, familiaux, sociaux ou scolaires) déterminants pour l'apprentissage et pour le bien-être de l'élève. » (OPQ & AQPS, 2007, p.14). La définition de la pratique de la psychologie élaborée par le Comité d'experts de l'Office des professions du Québec abonde dans le même sens même si l'aspect préventif est moins élaboré :

L'exercice de la psychologie consiste à évaluer le fonctionnement psychologique et mental, à déterminer, à recommander et à effectuer des interventions et des traitements dans le but de favoriser la santé psychologique et de rétablir la santé mentale de l'être humain en interaction avec son environnement.

L'information, la promotion de la santé, la prévention du suicide, de la maladie, des accidents et des problèmes sociaux font également partie de

l'exercice de la profession auprès des individus, des familles et des collectivités. (Office des professions, 2006, p.17)

Le cadre de pratique conclut sur l'importance que le psychologue scolaire maintienne et établisse de bonnes relations interpersonnelles avec tous ceux qu'il rencontre au sein de sa pratique (OPQ & AQPS, 2007). C'est donc dire combien la pratique nécessite une collaboration avec divers intervenants, partenaires et clients. Toujours dans le cadre de pratique, la couleur particulière du psychologue scolaire y est spécifiée en ces termes : « Dans ses interventions, il agit directement auprès de l'élève et aussi, parfois davantage et concurremment, sur les conditions et les facteurs environnementaux qui influencent le développement. » (OPQ & AQPS, 2007, p.31). Ainsi, comme le praticien en milieu scolaire fait partie intégrante de la communauté éducative, il peut davantage apporter des modifications dans le milieu pour faciliter le développement des enfants. Nous retenons que le psychologue scolaire est un artiste des relations interpersonnelles et un agent de changement pour le développement des enfants. Palazzoli et al. (1979) abonde dans le même sens; ces auteurs soutiennent l'importance que le psychologue scolaire soit agent de changement et identifient sa capacité de favoriser des communications fonctionnelles comme sa compétence propre.

En conclusion de cette dimension, le psychologue scolaire est celui qui évalue le fonctionnement psychologique des enfants, améliore la compréhension de leurs difficultés et de leurs besoins, intervient seul ou en collaboration avec d'autres intervenants, amène des changements à l'environnement et est le spécialiste des relations

interpersonnelles. Bien sûr, il doit conserver un regard critique sur ses interventions et être en mesure d'évaluer leur efficacité au besoin. Voilà bien une liste d'actions, mais est-ce qu'elle répond à la question, qui sont les psychologues scolaires ? Il semble qu'un flou persiste lorsque nous tentons de saisir l'essence de la profession. Maintenant, est-ce que la formation universitaire apporte aux futurs psychologues les outils nécessaires pour intervenir dans les écoles ? Est-ce que les psychologues scolaires débutants possèdent les connaissances et le savoir-faire pour aider l'enfant tout en étant signifiants dans leur milieu ? Est-ce que la formation en psychologie scolaire favorise l'émergence d'une identité collective chez les praticiens ?

#### *Formation universitaire*

Au Québec, il n'existe pas de spécialités en psychologie (sinon dans les universités), mais il y a cinq secteurs de pratique qui sont; la clinique, le milieu scolaire, la psychologie du travail, l'enseignement et la recherche, et la neuropsychologie. Le psychologue scolaire n'a donc pas de titre réservé, sinon celui de psychologue. La pratique en milieu scolaire nécessite des habiletés et connaissances multiples au niveau de la psychologie clinique, du développement de l'enfant et de l'éducation (Fagan, 2005). L'étudiant ou le psychologue intéressé par ce secteur doit donc posséder plusieurs connaissances et compétences pour rendre sa pratique efficace. Pour Brault (2005a) et pour Knoff et Curtis (1997), considérant les changements qui se sont produits dans les écoles et les problématiques de plus en plus complexes, il est impossible présentement d'être fonctionnel en milieu scolaire sans une formation adéquate. Selon Douaire (2005)

et Gagné (2005), la formation universitaire orientée en psychologie scolaire est quasi inexistante du paysage québécois francophone, car les universités ont délaissé ce secteur de pratique. Douaire (2005) a questionné des directeurs de programme en psychologie, des chercheurs et des professeurs d'université. Selon ces derniers, le manque de programme de formation en scolaire tient en partie au manque de popularité du secteur scolaire auprès des étudiants et psychologues. Le manque d'intérêt pour ce secteur s'expliquerait par l'exigence de la pratique, le statut, les piètres conditions de travail et un rôle trop souvent confiné à l'évaluation (Douaire, 2005). Seule l'Université du Québec à Montréal offre un programme de doctorat en psychologie de l'éducation. Pour Douaire (2005), c'est surtout lors des stages que les étudiants désireux de développer leurs connaissances dans ce domaine peuvent le faire. Bien qu'il y ait peu de programmes spécialisés en psychologie scolaire, l'étudiant peut, par ses choix de cours acquérir des connaissances utiles à la pratique en milieu scolaire (développement de l'enfant, développement de l'adolescent, utilisation des outils d'évaluation, intervention auprès de l'enfant et de l'adolescent, intervention systémique). Pour Béland et Goupil (2005), les psychologues scolaires proviennent de formation et d'approche très diverses et ne sont pas toujours formés pour intervenir en milieu scolaire. Toujours selon Béland et Goupil (2005), le quart seulement des psychologues québécois ayant participé à leur étude avaient reçu une formation en psychologie scolaire. Selon une étude américaine, 90 % des psychologues scolaires estimaient qu'une formation supplémentaire en évaluation et en intervention chez des élèves éprouvant des difficultés de lecture serait bénéfique pour leur pratique (Nelson & Machek, 2007). Cette étude suggère que, même



lorsque la pratique dans les écoles est réservée à ceux qui ont reçu une formation universitaire spécialisée en scolaire, des besoins de formation supplémentaire sont présents chez la majorité des praticiens. Nous ne connaissons pas les besoins réels de formation des praticiens du Québec; mais il est probable qu'ils soient importants, surtout pour ceux qui débutent la pratique et qui n'ont pas de spécialisation en psychologie scolaire.

Dans les universités anglophones au Québec et dans le reste du Canada, la formation en psychologie scolaire se fait rare aussi. Saklofske et al. (2007) citent cinq programmes permettant d'obtenir un diplôme doctoral (Ph.D.) en psychologie scolaire : Université McGill, Ontario Institute for Studies in Education, University of Alberta, University of Calgary et University of British Columbia. De ces cinq programmes seulement les deux premiers sont accrédités par l'American Psychological Association. Trois autres programmes permettent d'accéder à un diplôme de niveau maîtrise en psychologie scolaire : Mount Saint Vincent University, University of Manitoba et University of Saskatchewan. Le manque de standard dans la formation empêche la profession de prendre son essor (Saklofske et al., 2007). Dans le but d'uniformiser davantage la pratique, des initiatives sont prises par l'Association canadienne de psychologie scolaire et l'Association canadienne de psychologie (Saklofske et al., 2007).

Janzen, Paterson et Paterson (1994) observent que les universités se sont adaptées aux coupures budgétaires et ont ajusté leur programme en conséquence. En contrepartie, ils espèrent que les universités vont davantage s'adapter aux besoins sociaux et professionnels (Janzen et al., 1994). Si tel est le cas, considérant la complexité grandissante des problématiques rencontrées dans les écoles, le principal objectif des programmes de formation devrait être de former des praticiens efficaces et stratégiques dans la résolution de problèmes pour apporter des changements significatifs dans leur milieu (Knoff & Curtis, 1997). Fagan (1997) soulève que la formation universitaire ne prépare pas aux réalités rencontrées en contexte scolaire de sorte qu'il y a place à amélioration dans les formations académiques. Avec la réforme, le milieu scolaire met davantage l'accent sur le travail multidisciplinaire. Les futurs psychologues devraient être formés en conséquence. Selon Knoff et Curtis (1997), le défi des programmes de formation sera de préparer les psychologues scolaires à exercer efficacement dans un contexte multidisciplinaire.

Avant de conclure, nous rappelons certains éléments énoncés dans la section *Quête d'identité et de spécificité*. La formation universitaire peut jouer un rôle dans la définition de la pratique de la psychologie scolaire et dans la construction d'une identité professionnelle. Elle est appelée à établir une standardisation de la pratique et à diminuer l'écart entre la préparation académique et les tâches rencontrées en milieu scolaire. Toujours dans le but d'approfondir notre compréhension de la pratique du psychologue scolaire, explorons ses diverses tâches depuis son arrivée dans les écoles.

### *Historique de la pratique professionnelle*

L'utilisation du terme « psychologue scolaire » remonte à plus d'un siècle. C'est Munsterberg, psychologue controversé de Harvard, qui l'utilise en 1898 (Fagan, 2005). Dès lors, l'usage du terme est intéressant, car il positionne le psychologue scolaire dans un rôle de consultant et de médiateur entre le psychologue chercheur et l'enseignant, pour faciliter l'apprentissage de l'enfant (Fagan, 2005), un rôle encore bien actuel aujourd'hui. Il faudra attendre jusqu'en 1911 pour que soit réutilisée l'expression « psychologue scolaire » par Stern (Fagan, 2005). Au Canada, la psychologie scolaire commence ses balbutiements dans la première décennie du 20<sup>e</sup> siècle (Saklofske et al., 2007). Des psychologues travaillent alors auprès des enfants, dans les écoles, mais ils ne sont pas des employés du système scolaire (Saklofske et al., 2007). Au tout début de la profession, les praticiens exercent davantage selon le modèle clinique, dérivé du modèle médical, plutôt qu'en s'inspirant des réalités scolaires (Fagan, 1997; Gauthier, 1976; Gauthier, 1998; Moreau, 1983; Saklofske et al., 2007). Ils se centrent davantage sur les déficits de l'individu identifiés comme le « porteur du problème » (Gauthier, 1976). La principale tâche consiste donc à faire des évaluations pour des fins de classement (Jordan et al., 2009) ou encore d'évaluer pour porter un diagnostic psychologique et émettre des recommandations (Gauthier, 1976). À partir de 1950, ils sont plus fréquemment embauchés dans les écoles (Saklofske et al., 2007).

Dès le début de l'instruction publique en 1964, après le Rapport Parent, le psychologue est présent au sein des écoles québécoises (Boivin, 1990). L'éducation

étant devenue accessible pour tous, plusieurs programmes sont implantés dans les écoles. Les tâches du psychologue se limitent alors presque exclusivement à l'évaluation des capacités intellectuelles afin de répondre aux demandes importantes de classement (Brault, 2005a; Gagné, 1994; Turnier, 1982). C'est aussi l'époque des évaluations collectives, avec des tests construits à cette fin, pour assurer un bon dépistage des problématiques futures (Gagné, 1994). Étonnamment, même si les recommandations de la Commission Parent sont innovatrices et s'inscrivent dans le courant humaniste, les tâches du psychologue s'inspirent du modèle clinique et sont plutôt traditionnelles (Boivin, 1990). De plus en plus, l'approche psychométrique se bute à ses limites et soulève des insatisfactions dans le milieu scolaire (Gauthier, 1998). C'est l'heure du changement.

Au cours des années soixante-dix, la psychologie scolaire a connu un grand déploiement (Brault, 2005a; Gagné, 1994). Elle est davantage considérée comme un secteur de pratique et des programmes universitaires, orientés en psychologie scolaire, voient le jour au Canada (Saklofske et al., 2007). Les postes en psychologie scolaire connaissent une nette inflation de sorte qu'il n'y a pas suffisamment de psychologues pour répondre à la demande (Gagné, 1994). C'est la manne et les portes des écoles sont grandes ouvertes aux psychologues. Ceux-ci proviennent donc de formations et d'approches diverses (Brault, 2005a). Des changements importants se produisent aussi dans les tâches du psychologue scolaire et dans la nature des demandes qui lui sont faites. Ils s'expliquent en partie par l'organisation du milieu scolaire et par un

changement social majeur (Gagné, 1994). Après la forte influence de l'approche comportementale dans l'éducation des enfants, c'est au tour de Rogers de faire contrepoids avec l'approche humaniste existentielle (Gagné, 1994). Le système éducatif vise alors principalement le développement optimal de l'enfant au niveau affectif et social (Brault, 2005a; Gagné, 1994). Le rôle majeur du psychologue devient celui de la prévention (Brault, 2005a; Gagné, 1994) et de l'intervention (Gagné, 1994). Les références laissent croire, implicitement, que le rôle de consultant occupait aussi une place importante dans l'agenda du psychologue scolaire (Brault, 2005a; Gagné, 1994). Selon Sladeczek et Heath (1997), la littérature lue par les psychologues scolaires révèle soudainement un grand intérêt pour la consultation. Par contre, le psychologue scolaire n'est pas encore consulté pour l'élève qui n'apprend pas en dépit de l'aide apportée (Gagné, 1994). Au cours de cette décennie, les orthopédagogues arrivent discrètement dans les écoles (Gagné, 1994).

Concernant les pratiques intégratives, les auteurs consultés ne s'entendent pas sur le moment au cours duquel elles sont arrivées ni sur les facteurs qui les ont amorcées au Québec. Selon Saklofske et al. (2007), c'est peu de temps après l'acceptation de la loi publique 94-142 en 1976 aux États-Unis, que se fait sentir l'approche intégrationniste dans les pratiques éducatives au Canada. La mise en vigueur de la Loi Canadienne sur les Droits de la personne en 1977 et la Charte Canadienne des Droits et Libertés en 1982 seraient les principales initiatrices de l'intégration dans les écoles, l'ajout de classe spéciale et de services aux élèves selon Saklofske et al. (2007). L'avant-dernier point cité nous

questionne, car il va à l'encontre du mouvement intégrationniste. Pour Gagné (1994), c'est seulement au milieu des années 80 qu'arrivent les pratiques intégratives. Pour Boivin (1990), c'est en 1979 qu'elles émergent au Québec, après l'adoption d'une nouvelle politique du ministère. Néanmoins, à leur arrivée, les enseignants ont besoin des psychologues pour ajuster leur enseignement aux besoins particuliers de cette clientèle. Les psychologues y répondront de leur mieux selon leurs orientations théoriques (Gauthier, 1998).

Bref, les années soixante-dix connaissent une abondance de ressources financières et une diversification du rôle du psychologue scolaire (Gauthier, 1998). L'évaluation est relayée au profit des programmes de prévention et d'intervention. Lorsqu'elle devient nécessaire, elle est plus globale (Gagné, 1989), moins centrée sur l'enfant et sert à guider les interventions. Le modèle clinique est mis de côté au profit du modèle de consultation et du modèle psychoéducatif (Gauthier, 1998; Moreau, 1983). Dans ses services, le psychologue ne se centre plus uniquement sur l'enfant pour expliquer les problématiques et intervenir, il accorde davantage d'importance à l'environnement, au contexte d'apprentissage et au milieu familial (Gauthier, 1976; Moreau, 1983).

En 1980, la Canadian Association of School Psychologist (CASP) s'est formée. Elle a joué un rôle déterminant dans le développement de normes de pratique, d'un code d'éthique en psychologie scolaire et dans la publication d'un périodique (*Canadian Journal of School Psychology*) (Jordan et al., 2009). Toutefois, comme la langue usuelle

des communications de la CASP est principalement l'anglais, il est probable que sa formation ait pu avoir moins d'impact au Québec comparativement au reste du Canada.

Revenons au Québec, aux années d'abondance ont succédé les années quatre-vingt marquées par les réformes et la récession. Il y eut diminution des postes offerts comme jamais et les critères d'embauches se sont resserrés (Gagné, 1994; Gauthier, 1998). L'éducation privilégia davantage les apprentissages de base soit le français et les mathématiques (Brault, 2005a; Gagné, 1994). Dans les pratiques éducatives, le développement optimal de l'enfant n'est plus une priorité. En réponse aux nouvelles obligations des programmes scolaires, les références faites aux psychologues changèrent. Les psychologues sont dorénavant consultés pour contrôler les enfants plus turbulents et comprendre pourquoi certains n'apprennent pas en dépit de l'aide apportée (Brault, 2005a; Gagné, 1994). Les psychologues scolaires relèguent leurs programmes préventifs et se tournent davantage vers la neuropsychologie, la psycholinguistique et les techniques de modification du comportement pour répondre aux besoins des écoles (Gagné, 1994). L'évaluation, dans le but d'identifier les enfants en difficulté afin de soutenir une demande de financement auprès du ministère de l'Éducation, demeure sa principale tâche (Brault, 2005a). Au milieu des années 80, de nouveaux professionnels franchissent le seuil des écoles, chacun apportant son expertise pour intervenir face à des troubles précis; les orthophonistes pour les troubles du langage, les psychoéducateurs pour les problèmes de comportement (Brault, 2005a). Le psychologue, de par son expérience dans les écoles, est souvent celui qui dirige, oriente et celui que l'on consulte

au sein de l'équipe multidisciplinaire (Brault, 2005a). Investit-il plus de temps en consultation comparativement aux années soixante-dix ? Notre recension de littérature ne nous a pas donné de réponse définitive à cette question. Cependant, selon la littérature, la consultation en psychologie scolaire, au Canada, aurait suscité très peu d'intérêt et serait demeurée inactive durant toute la décennie (Sladeczek & Heath, 1997). Aucune explication à cette inactivité ne s'est avérée suffisante (Sladeczek & Heath, 1997). Ceci nous laisse croire que la consultation n'était pas considérée comme un rôle suffisamment important dans les tâches des psychologues pour susciter des recherches. Néanmoins, le modèle de consultation et le modèle psychoéducatif continuent d'influencer la pratique (Gauthier, 1998). Le modèle écosystémique apprécié par les psychologues tente de s'imposer (Gauthier, 1998). Cependant, il ne sera pas populaire auprès des intervenants scolaires, car il vise principalement des changements dans l'organisation du milieu scolaire (Gauthier, 1998). Ainsi, dans les années quatre-vingt, le rôle d'évaluateur avec sa panoplie de tests revient dans les écoles et les psychologues scolaires doivent réajuster leur pratique à l'arrivée de nouveaux professionnels.

Au cours des années 90, un essoufflement dans le milieu scolaire est observé (Gagné, 1994). Les enseignants sont expérimentés et moins enclins à tenter de multiples changements (Gagné, 1994). L'administration demande encore principalement des évaluations pour permettre l'identification maximale d'enfants en difficultés et soutenir les demandes de subventions (Brault, 2005a). Les enseignants et les orthopédagogues veulent des pistes claires d'interventions pour un plan de rééducation ou un plan



individualisé d'aide à l'élève (Gagné, 1994). Le psychodiagnostic n'est pas suffisant! Par ailleurs, les praticiens traversent une période importante de questionnements et de doutes sur leur pratique (Gagné, 1994; Gauthier, 1998). La création du Groupe d'intérêts en psychologie scolaire (GIPS) en 1989 vise à briser l'isolement professionnel et à favoriser le partage d'expertise (Gagné, 1994; Gauthier, 1998). En 1994, le GIPS devient l'AQPS (Gauthier, 1998). Selon Gauthier (1998), l'AQPS sera l'occasion pour les psychologues scolaires de développer une conscience collective, ébauche de leur identité professionnelle.

Avec les années 2000 et le *Programme de formation de l'école québécoise* en 2001, les psychologues scolaires deviennent des services complémentaires à l'enseignement tout comme 21 corps d'emploi (Turcot-Lefort, 2001). Les services complémentaires regroupent 12 services allant du soutien à l'utilisation des ressources documentaires de la bibliothèque à l'animation sur le plan sportif, culturel et social (MELS, 2002). Chacun est appelé à agir en concertation pour offrir des services répondant aux besoins des jeunes selon les quatre programmes de services complémentaires (MELS, 2002). Par le *Programme de formation de l'école québécoise*, le gouvernement privilégie davantage une approche préventive et systémique, un partenariat plus étendu (parents, organismes partenaires, enseignants, intervenants scolaires, services éducatifs, etc.), des services intégrés et continus, et une réussite éducative plutôt que simplement scolaire. Ce programme influence de façon importante

le rôle du psychologue. D'ailleurs, on retrouve dans le document: *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite* du MELS (2002) que;

(...) les personnes qui n'appartiennent pas au personnel enseignant doivent aussi considérer l'appropriation du programme de formation comme un incontournable dans la planification et la réalisation des activités auxquelles ils contribuent dans l'école. La cohérence des services en dépend. (p.17).

Avec cette réforme importante du système d'éducation, les psychologues scolaires sont davantage appelés à contribuer au développement de compétences transversales et à la prévention des troubles d'apprentissage. Un autre apport de la réforme est la décentralisation des pouvoirs des commissions scolaires aux directions d'école afin de rendre les écoles plus autonomes. Le gouvernement veut ainsi éliminer des intermédiaires et faciliter l'adaptation de l'école à son propre milieu. Seulement, pour des professionnels desservant plusieurs écoles, cette décentralisation des pouvoirs a déjà eu auparavant un impact négatif sur la motivation des psychologues, car elle affectait leur autonomie et restreignait leur rôle (Gagné, 1994).

Comme nous pouvons le constater, tout au long de son parcours, la pratique de la psychologie scolaire a connu de multiples changements. Les tendances observées ne sont pas nécessairement représentatives du rôle assumé par chaque psychologue vu l'hétérogénéité des pratiques. Néanmoins, le parcours de la profession au sein des écoles nous donne un aperçu global sur les événements et les modèles théoriques qui nous sont apparus plus marquants. Ce retour dans le passé permet de dégager les liens étroits existants entre les changements dans le système d'éducation et les rôles du psychologue scolaire. Les psychologues se sont adaptés pour mieux répondre aux besoins des

milieux. Maintenant, qu'en est-il de la pratique actuelle? Avant de répondre à cette question, nous développerons sur l'origine des huit compétences, par la suite nous détaillerons la pratique actuelle des psychologues scolaires en reprenant chacune d'elle.

### *Domaines de compétence : Un cadre de référence*

Avant que le doctorat ne devienne l'exigence de base pour l'obtention du titre de psychologue en juillet 2007, l'OPQ s'est penché, durant plusieurs années, sur les critères permettant aux programmes de formation universitaire d'assurer une bonne préparation à la pratique (OPQ, 2006). En s'impliquant dans la formation des étudiants, l'OPQ poursuit deux objectifs. Le premier vise à protéger le public. Le second tend à favoriser le développement de la profession en améliorant la qualité des services offerts. Dans cette optique, l'OPQ a mandaté le Comité de formation pour dégager un cadre servant de balises aux programmes de doctorat (OPQ, 2006). Pour ce faire, le Comité a concerté les départements de psychologie et les milieux de pratiques. De cette étude, il a dégagé les connaissances à acquérir et les habiletés à développer auprès des étudiants, lesquelles pouvaient être regroupées parmi huit domaines de compétence. En 1999, le Comité recevait l'aval du Bureau pour son projet de formation, *Le doctorat en psychologie axé sur les compétences professionnelles* (OPQ, 2006). C'est donc en voulant orienter les programmes de formation du doctorat que l'OPQ a identifié et définit les huit domaines de compétence suivants: Relations interpersonnelles, Évaluation, Intervention, Recherche, Éthique et déontologie, Consultation, Gestion et Supervision. Le Comité de formation a poursuivi ses travaux, lesquels s'inscrivaient dans une démarche d'agrément

pour que le doctorat soit reconnu comme diplôme donnant accès au titre de psychologue. En 2001, le Comité de formation a publié le premier *Guide technique* (OPQ, 2006). En février 2005, le conseil d'administration de l'OPQ prenait la décision de retirer la Gestion des huit compétences afin de diminuer ses exigences face aux universités et dans un même temps contribuer à raccourcir les études doctorales (S. Beaulieu, communication personnelle, 24 octobre 2011). Une version révisée du *Guide technique* est publiée en 2006 (OPQ, 2006). Celui-ci élabore sur les normes d'agrément, dont font partie les critères minimaux des programmes de formation, sur les procédures à suivre pour obtenir l'agrément de l'OPQ et les définitions des domaines de compétence (OPQ, 2006). Chaque programme de doctorat en psychologie doit obtenir l'agrément de l'OPQ sur les mesures mises en place pour assurer le développement des domaines de compétence auprès des étudiants. Dans la procédure d'agrément, l'Ordre tient compte des orientations et des forces de chaque département (OPQ, 2006). Ainsi, dépendamment de sa provenance, l'étudiant a été, durant son doctorat, plus ou moins sensibilisé aux domaines de compétence.

La définition de la psychologie scolaire de l'International School Psychology Association (ISPA) relève les principaux aspects de la pratique (Oakland & Cunningham, 1997). Après une description de la formation, les différents services cités réfèrent aux compétences suivantes : l'Évaluation; l'Intervention; la Consultation; la Supervision; l'importance d'offrir des services de manière efficace (Gestion); l'importance des liens entre la pratique, la théorie et la recherche (Recherche); la

connaissance des principes éthiques de la pratique, des règlements du milieu et une formation continue (Éthique et Déontologie). Seule la compétence Relations interpersonnelles ne se retrouve pas dans la définition de l'ISPA. Le service de mise sur pied et d'application de programme de développement cité par Oakland et Cunningham (1997) ne se retrouve pas dans une seule compétence de l'OPQ mais il réfère à plusieurs d'entre elles. L'utilisation des compétences nous semble donc tout à fait appropriée en ce sens qu'elle permet d'approfondir et de définir le rôle du psychologue scolaire.

### *Pratique actuelle du psychologue scolaire*

Dans cette section nous allons donner un aperçu général de la pratique en psychologie scolaire. Par la suite, comme nous l'avons déjà mentionné, nous élaborerons sur le vécu du psychologue et les principaux résultats empiriques pour chacune des huit compétences qui sont, nous le rappelons; la Consultation, l'Évaluation, l'Éthique et la Déontologie, la Gestion, l'Intervention, la Recherche, les Relations Interpersonnelles et la Supervision.

Au Québec, pour l'année scolaire 2008-2009, 981 psychologues occupaient un poste (temps plein ou temps partiel) dans les écoles publiques du niveau primaire et secondaire, pour un équivalent de 696 postes à temps plein (MELS, 2010a). De ce nombre, les psychologues contractuels et ceux travaillant dans les écoles privées ne sont pas inclus. Il y a donc plus de psychologues offrant des services aux élèves québécois, mais ces données ne sont pas disponibles. Selon les données du MELS (2010b), la

population des psychologues scolaires québécois est majoritairement composée de femmes (81 %). En 1991-1992, un sondage effectué auprès de 50 psychologues révélait seulement un nombre légèrement plus élevé de femmes (55 %) que d'hommes (Gagné, 1992). Il y a donc une féminisation de plus en plus importante de la profession comme l'observent Fagan (2004) et Reschly (2000). Le nombre moyen d'années d'ancienneté des psychologues, à une même commission scolaire, serait de 10,02 (MELS, 2010b). Toutefois, l'ancienneté d'une centaine de psychologues n'a pas été déclarée par les commissions scolaires pour des raisons que nous ignorons. Peu d'études explorent les réalités de la pratique tant au Québec qu'au Canada. L'étude de Jordan et al. (2009) s'est penchée sur les rôles, fonctions, défis et aspirations des psychologues exerçant en milieu scolaire au Canada. Bien que ce ne soient pas toutes les compétences qui sont répertoriées, nous retrouvons l'évaluation, l'intervention, la consultation, l'administration (gestion), la supervision et la recherche. Les tâches du psychologue, en ordre d'importance, sont : l'évaluation (surtout intellectuelle), la consultation (principalement auprès des enseignants), l'intervention (surtout auprès des élèves ayant déjà des problèmes ou considérés à risque), l'administration, la supervision et la recherche (Jordan et al., 2009). Maintenant, lorsqu'on demande aux participants s'ils souhaitent s'investir davantage dans les compétences : plus du tiers des répondants évalueraient plus l'aspect comportemental et émotionnel, près de la moitié offriraient plus de temps en consultation auprès des enseignants et parents, plus du deux tiers interviendraient davantage auprès de tous les élèves, près de la moitié superviseraient davantage et le tiers des répondants effectueraient plus de recherche (Jordan et al.,

2009). La tâche la moins appréciée par les psychologues est l'administration ou encore la gestion (Jordan et al., 2009) ce qui concorde avec des données internationales (Jimerson et al., 2006). Comme l'expliquent Jordan et al. (2009), cette étude effectuée en anglais n'a pu suffisamment explorer la réalité des psychologues scolaires au Québec, puisqu'ils sont francophones pour la majorité. Néanmoins, certaines similitudes subsistent avec les réalités rencontrées par les psychologues scolaires québécois. Le sondage, effectué en 1991-1992, révélait qu'au primaire l'évaluation des difficultés d'apprentissage est la tâche principale du psychologue. Il serait d'ailleurs davantage perçu comme un spécialiste de l'évaluation par les intervenants scolaires, selon les psychologues scolaires (Gagné, 1992). Une étude québécoise plus récente observe que le rôle d'évaluateur conserve sa première place au primaire (Béland & Goupil, 2005). Une étude exploratoire arrive à des conclusions différentes. Les compétences pour lesquelles le psychologue est davantage sollicité sont, en ordre d'importance : la consultation, l'intervention, l'évaluation, la gestion et la recherche (Coutu, Goupil, & Ouellet, 1993). La différence des résultats peut s'expliquer, en partie, par des conceptualisations différentes des compétences. Par exemple, selon Coutu et al. (1993) la consultation est beaucoup plus large que la définition utilisée par l'OPQ. Elle se définit comme : « (...) un échange d'informations entre les différents intervenants pour aboutir à une action commune (...) » (p.53) et comprend même les entretiens pour clarifier les demandes de service. Or, la clarification des demandes de service fait maintenant partie de la compétence d'évaluation (OPQ, 2006).

Passons maintenant aux différentes compétences. Nous traiterons celles-ci, dans la mesure du possible, par ordre d'importance dans les tâches du psychologue scolaire.

*Évaluation.* Cette compétence réfère à toute méthode utilisée pour développer une compréhension de la problématique, en vue d'établir un plan d'action répondant au besoin de l'enfant, d'analyser ses forces et compétences et d'identifier les indices nécessitant une référence à un autre psychologue ou à d'autres ressources professionnelles (OPQ & AQP, 2007). La prédominance du rôle d'évaluation dans les tâches du psychologue scolaire se retrouve dans plusieurs études américaines (Beauchamp, 1994; Bramlet, Murphy, Johnson, Wallingsford, & Hall, 2002; Gilman & Gabriel, 2004; Tharrett, 2006) et même à l'échelle internationale (Jimerson et al., 2007). Si le rôle d'évaluateur est le plus sollicité par le milieu scolaire (Martin, 2001), la majorité des études portant sur la pratique des psychologues scolaires met en évidence leurs désirs de faire moins d'évaluation et de passer plus de temps plus spécifiquement en consultation et en intervention (Jordan et al., 2009; Oakland, 2003; Tharett, 2006). Une étude effectuée auprès d'enseignants, de directions et de professionnels de soutien révèle un intérêt à ce que les psychologues accordent davantage de services aux élèves sans toutefois diminuer le nombre d'évaluations faites (Watkins, Crosby, & Pearson, 2001). De ces résultats, il faut aussi comprendre que les intervenants scolaires expriment leurs besoins en ressources professionnelles : Ils ont besoin de plus de psychologues et de plus de services en psychologie. Tharett (2006) observe un support de la part des directions à savoir que les psychologues scolaires offrent plus de services en diversifiant



leur rôle. Dans la littérature sur la pratique, plusieurs auteurs considèrent que les psychologues scolaires doivent diminuer le temps passé en évaluation afin de s'investir davantage dans des tâches plus bénéfiques (Tharett, 2006).

Maintenant, si les psychologues, les enseignants et les administrateurs manifestent un intérêt à ce que le psychologue scolaire assume un rôle plus diversifié, comment expliquer que l'évaluation demeure aujourd'hui encore sa tâche principale? Il semble que le changement soit difficile dans la pratique, car les évaluations sont très appréciées par le milieu scolaire (Martin, 2001). Selon Béland et Goupil (2005) le personnel de l'école peut influencer indirectement sur la pratique du psychologue et, en même temps, entretenir le statu quo. De plus, l'arrivée de nouveaux professionnels a pu contraindre le psychologue à se circonscrire davantage en évaluation plutôt qu'en intervention (Béland & Goupil, 2005). Aussi, selon Reschly (2000), le ratio élèves / psychologue est une des variables les plus influentes sur le rôle des psychologues scolaires. Ainsi, plus le ratio est élevé, moins le rôle est diversifié de sorte que le praticien se limite davantage aux évaluations. Selon Tharett (2006) plusieurs théoriciens, pour expliquer la primauté du rôle d'évaluateur ont avancé les hypothèses suivantes; un manque de formation, le besoin d'évaluer les enfants les plus demandant et la lenteur à ce qu'un changement s'effectue dans le système d'éducation. En outre, la psychologie scolaire est davantage développée dans les pays où des tests standardisés sont disponibles (Jimerson et al., 2007). Même si l'évaluation reste la principale tâche du psychologue scolaire depuis 1980 (Béland et Goupil, 2005), elle demeure controversée. L'évaluation est critiquée

principalement parce qu'elle ne se traduit pas toujours en intervention auprès de l'enfant (Brault, 2005b; Gagné, 2005; Gresham & Witt, 1997). Selon Palazzoli et al. (1979), l'évaluation et le rôle de diagnosticien maintiendraient le non-changement dans le système éducatif et serviraient davantage l'institution scolaire et ses exigences que les besoins des enfants. Comme le psychologue dessert souvent plusieurs écoles, il peut être plus difficile de donner sens à l'évaluation selon le besoin réel de l'enfant et des intervenants scolaires qui doivent soutenir l'enfant. Selon Desmarais (1989), lorsque le psychologue passe peu de temps dans une école, il est d'autant plus confronté à la difficulté de faire un psychodiagnostic et de proposer des pistes d'intervention en tenant compte de la culture de l'école et des subtilités relationnelles du système. Diversifier le rôle du psychologue dans le contexte actuel des écoles représente donc tout un défi. Afin de mieux défendre la cause des enfants, il semble que les psychologues scolaires devront davantage traduire leur évaluation en interventions efficaces auprès d'eux. Selon Béland et Goupil (2005) c'est une des principales préoccupations des psychologues. Loin de nous l'intention de faire un procès à l'évaluation, nous désirons simplement illustrer que la principale tâche du psychologue est controversée. Par ailleurs, bien orchestrée, elle oriente toutes les futures interventions en permettant de mieux cerner les causes des difficultés de l'enfant, ses besoins et ses forces. Aussi, pour les élèves présentant un handicap, le psychologue scolaire apporte sa contribution par une évaluation et en participant activement au processus de validation. Par la suite, le ministère octroie des sommes d'argent au milieu scolaire afin d'offrir aux élèves l'aide et le matériel qu'ils ont besoin.

Dans un autre ordre d'idées, une étude québécoise a exploré le vécu du psychologue scolaire face à l'évaluation des élèves en difficulté d'apprentissage (Béland & Goupil, 2005). Certains points méritent d'être relevés; la majorité des psychologues se disaient satisfaits de leur implication dans les évaluations. Toutefois, certains relevaient une insatisfaction face aux lacunes dans le travail d'équipe, dans le manque de temps, la pauvreté des outils et le manque d'instruments ainsi que le rôle du psychologue, mal défini, souvent limité à la passation de tests. Les principales difficultés rencontrées dans les tâches d'évaluation étaient; le manque de temps, l'absence de cadre de référence précis et de définitions opérationnelles et le manque de formation (Béland & Goupil, 2005). Leur étude révélait que les psychologues ayant une formation spécialisée en psychologie scolaire étaient significativement moins satisfaits de leur rôle d'évaluateur que les psychologues provenant d'autres spécialités (Béland & Goupil, 2005). Nous pouvons nous demander si cette insatisfaction face à l'évaluation sera davantage rencontrée par les nouveaux psychologues possédant un doctorat ?

*Consultation.* Selon l'OPQ et l'AQPS (2007), la consultation est un processus au cours duquel « le psychologue est invité à émettre des opinions et des avis tout en ne détenant pas un contrôle direct sur la démarche de changement elle-même. » La consultation ne se déroule pas à l'improviste, c'est une rencontre habituellement planifiée à l'avance entre le consultant et le ou les clients sur une problématique donnée (OPQ & AQPS, 2007). Sladeczek et Heath (1997) ont fait une recension de la littérature traitant de la consultation au Canada, laquelle fut suivie d'une comparaison avec celle

des États-Unis. Ces auteurs ont découvert qu'il y avait une différence majeure entre la conceptualisation de la consultation au Canada et aux États-Unis. Au Canada, la consultation est plus variée et flexible alors qu'aux États-Unis le modèle de la consultation comportementale prédomine. Une autre différence marquante demeure la quantité importante d'écrits aux États-Unis comparativement au Canada. Le concept de consultation étant moins clairement défini au Canada et il serait plus difficile de l'opérationnaliser (Sladeczek & Heath, 1997). C'est à partir des années 90, seulement, que la littérature sur la consultation « canadienne » émerge véritablement (Sladeczek & Heath, 1997). Malgré les différences mentionnées, le *Cadre de pratique des psychologues exerçant en milieu scolaire* (OPQ & AQPS, 2007) réfère à la littérature américaine. Il semble donc que les concepts ne suivent pas de façon aussi tranchante les frontières. Néanmoins, le processus de consultation enseigné et appliqué par les psychologues scolaires est sûrement plus hétérogène au Québec qu'aux États-Unis.

Si nous détaillons davantage la consultation, elle demeure une intervention indirecte, impliquant souvent l'enseignant, dans le but d'aider l'élève. Cette méthode agit à deux niveaux : premièrement, elle permet d'aider l'enfant qui présente une difficulté et, deuxièmement, elle facilite chez la personne qui consulte le développement de connaissances et d'habiletés en résolution de problèmes (Bramlett & Murphy, 1998). Lors du processus de consultation, des changements peuvent être apportés soit à l'environnement, aux personnes impliquées ou, encore, aux relations affectant l'enfant que ce soit avec des personnes ou son milieu (OPQ & AQPS, 2007). La consultation a

fait ses preuves sur le plan empirique et peu d'études émettent des réserves face à son efficacité (OPQ & AQPS, 2007). Aussi, elle s'inscrit bien dans le modèle de la réforme du MELS (OPQ & AQPS, 2007). Cette dernière encourage une vision globale et systémique de l'enfant. Or, la consultation implique des actions élargies à tout l'environnement de l'enfant par l'intermédiaire de personnes pivots. Dans le contexte des coupures budgétaires, elle permet d'apporter une contribution préventive aux problèmes de l'école et de desservir un plus grand nombre d'élèves tout en étant moins coûteuse que l'évaluation traditionnelle (Bramlet & Murphy, 1998; Gutkin, 1996; Saklofske et al., 2007). Par exemple, l'enseignant mieux outillé suite à une consultation peut utiliser ses nouvelles connaissances avec plusieurs élèves qui présentent la même difficulté. Selon Ponti, Zins et Graden (1988), la consultation permettrait même de diminuer les demandes d'évaluation aux fins de placement en adaptation scolaire. C'est donc un rôle qui offre une alternative intéressante pour les psychologues trop engagés dans des tâches d'évaluation. Bien que la consultation soit reconnue comme plus efficace par plusieurs, peu de changements se sont produits dans la pratique (Bramlett & Murphy, 1998; Jordan et al., 2009; Watkins et al., 2001). Le manque de temps, le nombre de demandes d'évaluation traditionnelle et les types de demandes qui lui sont faites représentent les principaux facteurs empêchant le psychologue scolaire de s'investir davantage dans le rôle du consultant (Watkins et al., 2001; Wilczynski, Mandal, & Fusilier, 2000). Selon Wilczynski et al. (2000), une formation adéquate en consultation permettrait de réduire les obstacles liés à son application et de mieux saisir les opportunités pour diversifier le rôle du psychologue scolaire.

Lorsque la consultation n'atteint pas les objectifs désirés, plusieurs consultants attribuent cet échec aux résistances des personnes qui consultent, soit les enseignants la plupart du temps. Pourtant, une étude a exploré les résistances potentielles pouvant freiner les enseignants à utiliser le service de consultation auprès du psychologue (Gonzalez, Nelson, Gutkin, Shwery, 2004). D'après leurs résultats, la seule variable influant significativement sur le nombre de consultations enregistrées était le nombre d'heures de présence du psychologue à l'école. Selon ces mêmes auteurs, la disponibilité du psychologue scolaire sur une base régulière est le principal facteur assurant l'utilisation du service par les enseignants. Une autre étude a permis d'identifier trois dimensions importantes affectant la perception des enseignants sur les habiletés du psychologue scolaire consultant; son expertise et son attitude durant le processus; sa capacité à coordonner l'intervention durant le processus et sa capacité à effectuer un suivi et à apporter les modifications nécessaires (Perez-Gonzalez, Garcia-Ros, & Gomez-Artiga, 2004). La disponibilité du psychologue sur une base régulière et sa capacité à effectuer un suivi influencent l'utilisation du service de consultation et la perception des enseignants, or ces conditions ne sont pas toujours présentes dans les écoles. Néanmoins, le psychologue scolaire peut miser sur son expertise, son attitude et sa souplesse durant le processus de consultation. Avant de terminer notre exploration de cette compétence, une étude mérite d'être mentionnée. Ce n'est pas nouveau, les psychologues peuvent soutenir les enseignants face aux élèves intégrés par des services de consultation. Or, selon cette étude, seulement 10 % des enseignants interrogés sont d'avis que les psychologues les aident à appliquer des pratiques intégratives et de ceux-

ci 4 % requièrent davantage le soutien du psychologue (Anderson, Klassen, & Georgiou, 2007). Ces auteurs considèrent que les psychologues scolaires doivent être plus actifs et aussi plus à l'écoute des enseignants.

*Intervention.* Cette compétence réfère à la capacité de promouvoir, restaurer, soutenir ou développer le fonctionnement et le bien-être du client avec des moyens préventifs ou curatifs. Tout ce dont le psychologue utilise lors de ses interventions (concepts théoriques, outils, méthodes) doit être scientifiquement reconnu (OPQ & AQPS, 2007). L'intervention auprès de l'élève est un rôle qui reçoit un support significatif chez les psychologues scolaires (Jordan et al, 2009; Tharett, 2006), les directions d'école (Tharett, 2006; Watkins et al., 2001), les enseignants et le personnel de soutien (Watkins et al., 2001). Toutefois, selon Palazzoli et al. (1979), les thérapies individuelles sont très difficilement réalisables dans le contexte scolaire. Certains privilégient les thérapies de groupe pour répondre aux besoins grandissants des élèves (Crespi, 2005). Néanmoins, même si les thérapies de groupe apportent un soutien efficace aux élèves et un apport préventif important, le psychologue scolaire n'est pas toujours formé en intervention de groupe (Crespi, 2005). Peu de recherches se penchent sur l'intervention en milieu scolaire. De 1963 à 1986, seulement 12 % à 18 % des articles de revues américaines principalement lues par les psychologues scolaires étaient consacrés à l'intervention (Sandoval, 1993). L'intervention ne semble donc pas être un rôle qui a attiré beaucoup l'attention des éditeurs et cette situation ne semble pas avoir changé depuis les dernières années (Sandoval, 1993). Au niveau de la prévention, aux



États-Unis, 65 % des psychologues seraient trop occupés pour s'y investir (Curtis, Grier, Abshier, Sutton, & Hunley, 2002).

*Recherche.* Cette compétence réfère autant à la capacité d'appliquer des méthodes de recherche qu'à celle de lire et d'exercer son jugement critique sur des résultats de recherche. Cette compétence est importante, car elle permet au psychologue scolaire une mise à jour des connaissances et un meilleur ancrage de sa pratique sur des fondements scientifiques. Plusieurs auteurs croient qu'en resserrant les liens entre la théorie, la pratique et la recherche et en améliorant les programmes de formation, la psychologie scolaire pourrait changer et être moins sujette aux besoins perçus des consommateurs de services (Tharrett, 2006). La psychologie scolaire pourrait ainsi se définir par les meilleures pratiques plutôt que par des influences externes. Néanmoins, les changements semblent difficiles. Selon le sondage effectué en 1991 et 1992 auprès de psychologues scolaires québécois, très peu d'entre eux consultaient des revues scientifiques en lien avec leur pratique (Gagné, 1992). Selon l'étude canadienne, très peu de psychologues scolaires effectuaient des recherches même si plus du quart aimeraient s'y investir davantage (Jordan et al., 2009). Toutefois, le *Bulletin de liaison de l'AQPS* est publié à trois reprises sur une base annuelle. Des articles scientifiques en lien avec la pratique de la psychologie scolaire y sont présentés et traduits ce qui permet une mise à jour de la littérature scientifique. Aujourd'hui, 470 psychologues y sont abonnés selon Mme Marjolaine Jacques, responsable du bulletin de liaison et du membership à l'AQPS (M. Jacques, communication personnelle, avril 2010). Ainsi, à partir des données du MELS



(2010a) nous pouvons estimer que près de 48% des psychologues pratiquant dans les écoles consulteraient le bulletin de liaison. Les universités sont habituellement les figures de proue en matière de recherche. Dans le contexte québécois les conditions ne facilitent pas le déploiement de la recherche, car une seule université francophone offre un doctorat spécialisé en psychologie scolaire.

*Supervision.* Cette compétence est définie comme une relation permettant au supervisé de développer ses connaissances et d'en faciliter l'intégration dans sa pratique. Dans cette définition, il n'est pas mentionné si le psychologue doit être le superviseur ou le supervisé pour développer cette compétence (voir Appendice A). Néanmoins, selon le *Manuel d'agrément* (OPQ, 2006) les deux aspects de la supervision sont inclus. Dans notre recherche de littérature, nous avons considéré les deux aspects de la supervision, le supervisé et le superviseur. Cette décision tient compte à la fois de la position de l'OPQ et du fait que le psychologue scolaire peut exercer chacun des deux en simultané. Il peut être supervisé tout en étant superviseur auprès d'autres collègues ou de stagiaires en psychologie. Explorons le rôle du superviseur. Règle générale, les commissions scolaires ne reconnaissent pas la supervision comme une des tâches du psychologue scolaire. Il peut donc difficilement accueillir des stagiaires par manque de temps ce qui ne facilite pas la relève (Douaire, 2005) et n'encourage pas la diversification du rôle. Curieusement, le *Cadre de pratique des psychologues exerçant en milieu scolaire* (OPQ & AQPS, 2007), ne fait aucune mention du rôle de superviseur mise à part la définition de la compétence en annexe. Il est question de psychologue consultant, formateur et

personne-ressource, mais pas de superviseur. Si nous explorons le fait d'être supervisé, selon Jordan et al. (2009) 22 % des psychologues scolaires recevraient fréquemment de la supervision. Ce pourcentage nous apparaît un peu élevé pour des supervisions individuelles où les coûts relatifs doivent être assumés entièrement par le psychologue. Le type de supervision n'est pas spécifié dans l'étude de Jordan et al. (2009). Une étude américaine révélait que seulement 10 % des psychologues recevaient de la supervision même si la grande majorité la considère nécessaire (Fischetti & Crespi, 1999). Plus du tiers des participants identifiaient les coûts élevés comme le principal obstacle à en recevoir (Fischetti & Crespi, 1999). Même si les psychologues scolaires peuvent ressentir le besoin d'être supervisés ou encore de superviser, dans les faits, ce n'est pas toujours possible.

*Éthique et déontologie.* La compétence d'éthique et de déontologie réfère à l'habileté du psychologue de résoudre des problématiques, en tenant compte à la fois des principes qui régissent sa profession, tout en s'adaptant aux influences des législations et politiques de son milieu (OPQ & AQPS, 2007). Ainsi, parce que le psychologue scolaire possède le titre de psychologue, il doit exercer sa pratique en conformité à plusieurs règlements et exigences. En premier lieu, il est régi par son ordre professionnel et se doit de respecter le Code de déontologie des psychologues, le Règlement sur la tenue des dossiers et des cabinets de consultation des psychologues (OPQ & AQPS, 2007). Vis-à-vis son employeur, le psychologue scolaire a aussi plusieurs lois, politiques et règlements à considérer. Il y a, entre autres, la Loi sur l'instruction publique, le Régime

pédagogique, la Politique de l'adaptation scolaire, l'Organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, et la convention collective (OPQ & AQPS, 2007). Tous orientent la pratique du psychologue dans sa contribution à la triple mission de l'école; instruire, socialiser et qualifier. Nous n'explorerons pas l'impact de chacun sur la pratique du psychologue. Néanmoins, le lecteur désireux d'en connaître davantage peut se référer au *Cadre de pratique des psychologues exerçant en milieu scolaire* (OPQ & AQPS, 2007). Tous les aspects légaux sont détaillés mise à part la convention collective.

Ajuster sa pratique à toutes ces obligations légales peut parfois représenter tout un défi pour le psychologue scolaire, d'autant plus que les aspects légaux proviennent de milieux très différents, son ordre professionnel et le système de l'éducation. Lorsque les règlements sont contradictoires, les obligations professionnelles priment sur les exigences de l'employeur. À ce propos, selon la jurisprudence du Tribunal des professions (1999), l'employeur ne peut :

(...) exiger d'un professionnel qu'il se comporte de façon contraire aux prescriptions de son Code de déontologie, à celle du Code des professions lui-même ou, le cas échéant, à celle de la loi particulière et des règlements qui gouvernent son ordre et sa profession (cité dans OPQ, 2003).

Il semble difficile d'effectuer des études exploratoires sur le vécu des psychologues en relation aux nombreux cadres auxquels ils doivent se soumettre. À notre connaissance, il n'existe aucune étude de ce genre auprès des psychologues québécois. Selon une étude américaine, lorsqu'il est question de rapporter des

événements troublants sur le plan de l'éthique et de la déontologie, le pourcentage de participation est très faible (Jacob-Timm, 1999). Cette même étude rapportait que la principale cause concernant les problèmes éthiques recueillis impliquait des pressions administratives, dans le but de prioriser les intérêts de l'institution au profit de ceux de l'enfant ou encore des exigences éthiques de la profession (Jacob-Timm, 1999). La source la plus commune de conflits entre les psychologues et les administrateurs concernait le classement et les services (Jacob-Timm, 1999). D'autres participants décrivaient subir des pressions pour limiter, dans leurs recommandations, les obligations de l'école vis-à-vis des élèves aux besoins particuliers (Jacob-Timm, 1999). Les deux autres causes aux problèmes éthiques les plus fréquemment rapportées concernaient les procédures d'évaluation et de diagnostic et la confidentialité (Jacob-Timm, 1999). Toutefois, les difficultés rencontrées par les psychologues scolaires s'expliquent davantage par des situations complexes plutôt que par des violations à leurs obligations professionnelles (Jacob-Timm, 1999). Thielking et Jimerson (2006) soulignent le manque de clarté de leur rôle au sein même des psychologues scolaires, ce qui peut induire certains problèmes éthiques. Une étude exploratoire identifiait quatre stratégies permettant de résister aux pressions des directions : la prévention, l'éducation, la recherche de collaborateur et l'utilisation simultanée de plusieurs stratégies (Helton & Ray, 2005). Cette étude suggère que les psychologues ont progressé dans le développement de leur capacité d'analyse et de résolution de problèmes éthiques. Néanmoins, il semble que la réalité des écoles dans un contexte de ressources financières limitées, le double rôle du psychologue scolaire (employé et défenseur des

droits des enfants), les conflits entre la loi et l'éthique, les conflits d'intérêts entre les multiples clients et un rôle professionnel imprécis rendent le psychologue scolaire plus exposé aux problèmes éthiques (Jacob-Timm, 1999). Une formation sensibilisant les internes aux réalités du milieu (Helton & Ray, 2005) et permettant de développer à la fois des habiletés pour résister aux pressions exercées et une capacité à résoudre des problèmes éthiques pourrait être bénéfique (Jacob-Timm, 1999).

*Relations interpersonnelles.* Cette compétence se définit comme la capacité d'établir des relations de confiance avec ses clients, collègues et partenaires afin de favoriser le processus thérapeutique ou la collaboration (OPQ & AQPS, 2007). Elle réfère aussi à la capacité d'analyser et d'ajuster ses relations professionnelles selon les obstacles qui se présentent toujours dans le but de faciliter les interventions (OPQ & AQPS, 2007). Cette compétence est très importante, car tout le travail du psychologue scolaire dépend de la qualité de ses relations professionnelles. D'ailleurs, la qualité de la relation est le principal facteur assurant l'efficacité des interventions (OPQ & AQPS, 2007). Cette habileté de base est sollicitée dans tous les autres domaines de compétence. Gauthier (1998) lui accorde une importance particulière. De ses entrevues avec des psychologues, des directions et des enseignants, il observe que le psychologue est un spécialiste des relations.

*Gestion.* Comme il l'a été mentionné précédemment, lorsque l'Ordre des psychologues du Québec a déterminé les compétences nécessaires à la pratique, la

gestion figurait parmi les huit identifiées. Par la suite, la compétence gestion a été écartée par l'OPQ dans un souci de diminuer les exigences face aux universités et de raccourcir les études doctorales. Elle n'apparaît donc pas dans le *Cadre de pratique des psychologues exerçant en milieu scolaire*. Nous nous permettons une rapide exploration de cette habileté qui réfère à des activités de direction, d'organisation et de gestion des services offerts par le psychologue (Département de psychologie, 2005). Dans le quotidien du psychologue scolaire cette compétence est essentielle. En effet, celui-ci se doit de développer une bonne gestion dans l'organisation de son emploi du temps et de sa liste d'attente, dans ses déplacements et les préparatifs nécessaires pour assurer le service de psychologie dans les écoles. Toutefois, les tâches de gestion et d'administration ne sont pas appréciées parmi les psychologues (Jimerson et al., 2006; Jordan et al., 2009). C'est d'ailleurs le seul rôle pour lequel le psychologue ne désire pas s'investir davantage (Jordan et al., 2009).

### *Principaux facteurs d'influences*

Comme nous l'avons déjà spécifié, une influence mutuelle se crée entre le psychologue et les éléments du système dans lequel il gravite, la communauté éducative. Dans cette section, nous abordons les facteurs d'influences qui nous sont apparus comme étant les plus cités dans la littérature consultée.

*Satisfaction et insatisfaction des psychologues.* Les psychologues scolaires des quatre coins du globe apprécient apporter des changements et travailler avec les



étudiants, les enseignants et les parents. Ils aiment leur autonomie professionnelle et la flexibilité reliées à leur emploi. Les aspects insatisfaisants sont les tâches administratives, le surplus de demandes et le manque de standard sur le rôle du psychologue scolaire (Jimerson et al., 2006). Le sondage effectué auprès des psychologues québécois révélait que les sources de satisfaction étaient surtout reliées à la tâche (p. ex. : diversité de la tâche, de la clientèle et autonomie professionnelle) et aux relations avec le milieu (p. ex. : qualité des relations interpersonnelles, reconnaissance et satisfaction du milieu pour leur expertise). Les sources d'insatisfactions provenaient de la charge de travail, du ratio élèves / psychologue, de l'isolement professionnel, du manque de perfectionnement, du nombre d'écoles à desservir, du mauvais rapport avec des enseignants et de piètres conditions matérielles (Gagné, 1992). Concernant les conditions matérielles, 40 % des psychologues se plaignaient de travailler dans des locaux inadéquats et le tiers n'avait pas le budget nécessaire pour se procurer des tests (Gagné, 1992). Une étude américaine relevait comme principales sources d'insatisfaction les politiques du système scolaire et le manque d'opportunité d'avancement (Brown, Hohenshull, & Brown, 1998). Selon Brown et al. (1998), 86 % des psychologues étaient satisfaits de leur emploi, les trois quarts pensaient conserver leur poste pour les cinq prochaines années et 91,9 % désiraient poursuivre leur pratique en psychologie scolaire. Il est étonnant d'observer un pourcentage si élevé de satisfaction, car il existe une différence significative entre ce que le psychologue scolaire fait et ce qu'il aimerait faire (Levinson, 1990; Tharett, 2006). À notre connaissance, il n'existe pas d'étude similaire récente au Canada et au Québec. Aurions-nous le même

niveau de satisfaction? Levinson (1990) observe que la satisfaction au travail est influencée par la perception de contrôle du psychologue scolaire sur ses tâches et sur la différence entre son rôle actuel et son rôle désiré. Tharett (2006) ne constate pas de relation significative entre la satisfaction personnelle des psychologues scolaires et le pourcentage de temps investis dans les différents rôles, mais son échantillon est beaucoup plus petit que celui de Levinson (1990) et sa méthodologie différente. Reste que l'autonomie et la nature de la tâche satisfont les psychologues alors que la charge de travail et le ratio élèves / psychologue sont les principales sources d'insatisfaction (Gagné, 1992; Jimerson et al., 2006). Il est intéressant de noter que les conditions salariales ne figurent pas parmi les sources d'insatisfaction. Pourtant, l'échelle salariale du psychologue, maintenant diplômé d'un doctorat, va de 37 354 \$ à 70 819\$ alors que pour un enseignant ayant le même niveau de scolarité son salaire annuel varie de 50 344\$ à 73 839 \$ (MELS, 2010a). Pour un enseignant avec un baccalauréat seulement, son échelle salariale s'étend de 36 472 \$ à 70 352 \$ (MELS, 2010a). Le psychologue scolaire, sur une base annuelle, travaille environ 60 jours de plus que l'enseignant (MELS, 2010a).

*Perception des intervenants scolaires.* Il apparaît essentiel de traiter de la nature des perceptions et attentes des enseignants et directions d'école sur le rôle du psychologue scolaire pour plusieurs raisons. D'abord, ce sont les principaux référents au niveau primaire (Gagné, 1992). Ensuite, les enseignants sont les professionnels les plus fréquemment en contact avec les enfants et les psychologues scolaires (Farrell et al.,



2005). Quelques études québécoises ont investigué les perceptions des intervenants scolaires (enseignants et directions), parents et psychologues dans un but comparatif (Loranger, Roberge, & Champlain, 1982; Moreau, 1983). L'étude de Loranger et al. (1982) observe que la majorité des répondants privilégient l'intervention directe auprès de l'élève dans une optique de développement personnel. Leur analyse des tâches du psychologue est effectuée selon les besoins de l'élève et du milieu. L'étude de Moreau (1983) révèle que les enseignants et directions ont une perception semblable du rôle du psychologue : Ils privilégient l'évaluation et le modèle clinique contrairement aux praticiens qui préfèrent le modèle écosystémique. Ainsi, les psychologues accorderaient plus d'importance aux interventions indirectes comparativement aux enseignants et directions afin d'offrir des services au plus grand nombre d'élèves. Toutefois, au-delà des différences, les trois groupes accordent autant d'importance au modèle de consultation (Moreau, 1983). L'étude de Moreau explore les préférences de chacun des groupes sur le rôle du psychologue scolaire. Si les psychologues préfèrent les interventions indirectes dans un but préventif et pour desservir le plus d'élèves possible, il n'est pas dit dans les faits qu'ils peuvent intervenir de cette façon. De plus, son étude s'est effectuée dans une période où le modèle écosystémique avait la cote chez les psychologues. Boivin (1990) a, quant à lui, exploré les attentes des parents et des éducateurs (enseignants d'écoles alternatives). De son analyse, il conclut que le rôle d'évaluateur est le moins apprécié, le rôle de consultant psychopédagogique est le rôle privilégié dans des conditions idéales de travail. Par contre, lorsque les répondants doivent faire des choix exclusifs, ils accordent plus d'importance au rôle de rééducateur

(thérapie, counseling et soutien des apprentissages). Ainsi, une préférence est observée pour les activités préventives, mais face à un élève en difficulté, les activités curatives telles rééducation, évaluation et consultation priment. Les attentes des parents et des éducateurs ne semblent donc pas très différentes des priorités des psychologues. Selon Boivin (1990), la philosophie des écoles alternatives peut engendrer des attentes et des perceptions différentes face au rôle du psychologue scolaire contrairement aux écoles traditionnelles. Il est bon toutefois de préciser que la réforme du MELS (MELS, 2001) prend des orientations qui sont très semblables à celles des écoles alternatives. Il serait intéressant d'étudier l'impact de la réforme sur le rôle du psychologue scolaire.

Une étude américaine plus récente auprès des enseignants révèle leurs préférences à ce que le psychologue travaille davantage avec eux pour les aider à mieux comprendre les problèmes de l'élève, qu'il effectue plus d'évaluation et d'observation en classe et qu'il soit mieux formé en approche développementale (Beauchamp, 1994). Une enquête menée auprès d'enseignants de huit pays démontre aussi leur grand intérêt à ce que les psychologues travaillent davantage directement avec l'équipe-école et les parents plutôt qu'avec les enfants (Farrell et al., 2005). La présence régulière du psychologue à l'école est un des principaux facteurs d'influence sur la satisfaction des enseignants face aux services de psychologie (Farrell et al., 2005; Gilman & Medway, 2007; Watkins et al., 2001). Les intervenants scolaires désirent voir davantage le psychologue dans leur école et apprécieraient qu'il diversifie son rôle. Comme il l'a été mentionné plus tôt, les intervenants scolaires approuvent une diversification du rôle du psychologue scolaire

(Tharett, 2006; Watkins et al., 2001). Le problème est qu'ils ne veulent pas renoncer au service d'évaluation au profit de d'autres services. Les intervenants veulent autant d'évaluation et plus de services (Watkins et al., 2001). Selon Farrell et al. (2005), le manque de connaissance du rôle du psychologue peut amener les intervenants scolaires à développer des attentes qui ne peuvent être satisfaites ce qui peut engendrer des insatisfactions face aux services du psychologue. La grande majorité des enseignants considèrent que la principale tâche du psychologue est l'évaluation (Gilman & Medway, 2007). Ils réfèrent donc pour cette tâche sans faire appel aux autres services (Gilman & Medway, 2007). Pour ces raisons, plusieurs auteurs estiment primordial que le psychologue scolaire informe la communauté éducative de son rôle, de ce qu'il peut et ne peut pas faire (Farrell et al., 2005; Gilman & Medway, 2007; Palazzoli et al., 1979; Thielking & Jimerson, 2006).

### *Perspectives et enjeux de la profession*

Une pénurie importante de psychologues scolaires s'amorce selon de nombreux auteurs (Brault, 2005a; Davis, McIntosh, Phelps, & Kehle, 2004; Douaire, 2005; Fagan, 2004; Gagné, 2005; Reschly, 2000; Tharinger & Palomares, 2004). Selon le MELS (2010b) 19 % des psychologues pratiquant dans les écoles ont plus de 55 ans et pourraient prendre leur retraite à tout moment. De plus, 14 % des psychologues scolaires ont entre 50 et 55 ans et pourraient prendre leur retraite dans les cinq prochaines années (MELS, 2010b). Selon les auteurs consultés, plusieurs facteurs expliquent le manque de relève; les multiples déplacements, les piètres conditions de travail, la charge de travail,

le manque de ressources, le manque d'opportunités de développement professionnel, le manque de connaissance de la profession, le manque de formation et le peu de soutien de la part du MELS (Brault, 2005a; Douaire, 2005; Gagné, 2005; Larouche, 2010). L'impact le plus appréhendé du manque de psychologue reste la qualité des services offerts aux élèves (Tharinger & Palomares, 2004).

Mis à part le manque de relève, un autre enjeu majeur est la diversification du rôle du psychologue. Depuis des années les auteurs et chercheurs dans le domaine en discutent. Par contre, dans les faits, peu de changements se sont produits (Tharett, 2006). La pénurie de psychologues scolaires risque même de contraindre davantage le psychologue à des tâches d'évaluation (Tharinger & Palomares, 2004). Selon Tharett (2006) il n'y a pas de motivation intrinsèque « quantifiable » à engendrer un changement. Il croit par ailleurs qu'un facteur extérieur pourrait amener des modifications dans les pratiques et diminuer le temps investi en évaluation. Or, depuis 2004, des changements importants ont été amorcés aux États-Unis. Suite au renouvellement de l'Individuals with Disabilities Education Act's (IDEA), l'évaluation psychologique pour vérifier si les élèves sont éligibles à l'adaptation scolaire n'est plus nécessaire. Cette nouvelle politique justifie l'application du nouveau modèle de Réponse à l'intervention (RAI). Ce modèle privilégie les interventions intensives et précoces pour les élèves en difficulté d'apprentissage. Selon le RAI, l'élève est considéré comme ayant un trouble d'apprentissage seulement s'il ne parvient pas à apprendre en dépit des interventions prodiguées dans un cadre scientifique. Au Québec, la vague du RAI se fait

graduellement sentir. À l'automne 2009, le colloque de l'AQPS portait principalement sur ce nouveau modèle qui amène à repenser les services aux élèves. Il serait intéressant d'en mesurer la portée dans les milieux.

Un autre défi à la profession est de demeurer signifiante dans les milieux où parfois d'autres professionnels ont plus facilement la cote. Par exemple, les psychologues sont remplacés par les psychoéducateurs et les psychoéducateurs par des techniciens en éducation spécialisée selon Larouche (2010). D'autres partagent son avis et croient qu'il existe bel et bien un danger à ce que les psychologues soient remplacés par d'autres types de professionnels (Douaire, 2005; Gagné, 2005). Selon Gagné (2009) plusieurs facteurs limitent la capacité du psychologue à être significatif dans son milieu et à intervenir sur des dossiers importants pour les élèves tels : les nombreux départs à la retraite, le manque de relève et de programme de formation combinés à de grandes responsabilités professionnelles souvent sans supervision. Pour Brault (2005a), le meilleur moyen de relever les exigences du milieu, tout en demeurant compétitif avec les autres professionnels, est de suivre une formation adéquate sur la pratique et le milieu scolaire.

Un dernier enjeu et non le moindre pour la profession c'est de développer une identité professionnelle pour que le rôle des psychologues scolaires se définisse davantage auprès des consommateurs et des dispensateurs du service. C'est un défi de taille considérant la diversité des pratiques et des intérêts des professionnels. Bien que la

multiplicité des pratiques soit une richesse, cela entretient une identité diffuse chez les professionnels (Saklofske et al., 2007) et ne facilite pas l'établissement clair d'un cadre de travail au sein des écoles (Palazzoli et al., 1979). Bien que la profession progresse dans l'élaboration de son identité notamment depuis la création de l'AQPS, elle gagnerait à être plus clairement définie (Gauthier, 1998). Si l'identité de la profession est mieux établie, la spécificité des psychologues scolaires s'articulera plus facilement. Il deviendra plus aisé de travailler en partenariat avec d'autres professionnels dans un contexte moins facilitant.

Cet aperçu du rôle du psychologue scolaire au sein des écoles permet d'observer la complexité et la diversité de la pratique. Notre analyse à partir des huit compétences s'avère suffisamment large pour permettre une exploration de la pratique de la psychologie scolaire dans son ensemble. Suite à notre recherche de littérature, nous constatons qu'il ne nous est pas possible de définir clairement l'identité ni la spécificité du psychologue scolaire. Néanmoins, partant de questions individuelles, nous avons rencontré un questionnement collectif. En cherchant ce qu'ils font, nous retenons qu'ils se définissent davantage par ce qu'ils sont, des êtres de relation, des promoteurs de changement. Ils veulent changer les choses, être plus signifiants pour les milieux et en même temps, ils sont contraints dans leurs actions au non-changement. Ils ont subi maintes influences et se sont adaptés depuis leur entrée dans les écoles pour mieux répondre aux besoins des milieux. Les psychologues scolaires offrent le service qu'ils peuvent offrir et non pas celui qu'ils souhaitent. L'identité professionnelle des

psychologues scolaires reste donc à clarifier et à définir. C'est un processus continu de l'histoire d'un groupe dans le système de l'éducation.

## *Méthodologie*



Notre étude vise à approfondir la compréhension du rôle du psychologue scolaire, pour qu'émerge un sens à cette quête d'identité professionnelle. Comme le confirme Gauthier (1998), il est tout à fait justifié d'utiliser plusieurs sources d'information. Dans cet essai, les informations proviennent, comme il l'a été spécifié antérieurement, des écrits des psychologues scolaires, des articles scientifiques et des résultats recueillis à l'aide d'un questionnaire complété par 10 psychologues scolaires. Dans cette section, nous traiterons des aspects suivants; l'élaboration du questionnaire, son contenu, le recrutement des participants, les critères de sélection et la méthode d'expérimentation.

### *Le Questionnaire*

À notre connaissance, il n'existe pas d'études ayant pour cadre de référence les domaines de compétence de l'OPQ. Le questionnaire utilisé a donc été construit pour les besoins de cette étude à partir des questions soulevées par l'expérience d'internat. Suite à sa conception, deux psychologues scolaires et une étudiante au doctorat ayant fait un stage dans le milieu scolaire l'ont complété. À partir de leurs commentaires, nous avons apporté des correctifs pour faciliter la compréhension de certaines questions.

La dernière version du questionnaire (voir Appendice B) contient cinq divisions; les données sociodémographiques, les clientèles desservies, les caractéristiques du

milieu travail, la perception du milieu de travail et les tâches et responsabilités. Cette dernière section aborde chacune des huit compétences.

La première section, les données sociodémographiques, comporte six questions portant sur le sexe, la date de naissance, la scolarité, le nombre d'années de pratique et les secteurs de pratique. La deuxième section comprend deux questions et elle explore les clientèles desservies. La troisième partie comprend neuf questions visant à établir les caractéristiques du milieu de travail dont; le nombre d'écoles desservies et leurs caractéristiques, le ratio élèves / psychologue, les heures de service dispensées à chaque école, la nature des demandes de service, l'estimé du taux de réponse aux demandes reçues, les ressources matérielles offertes par le milieu, les avantages et inconvénients du travail multidisciplinaire et les expériences avec les organismes partenaires. La quatrième section comprend sept questions qui visent à déterminer, entre autres, le niveau de satisfaction face aux conditions de travail, aux relations interpersonnelles, à la charge de travail, aux ressources offertes, aux formations et à l'autonomie professionnelle. D'autres questions abordent le niveau de satisfaction perçu face à leur service, le niveau de stress rencontré dans leurs fonctions, les avantages et les contraintes du milieu scolaire pour la pratique, les stratégies mises en place et les attentes face au milieu scolaire. La cinquième section aborde chacune des huit compétences. Trois questions générales visent à établir le pourcentage de temps alloué à chacune des compétences, la procédure habituelle pour les demandes de service et le temps d'attente avant d'entamer les services psychologiques. Pour l'évaluation, par six

questions nous explorons; les principaux motifs d'évaluation, le temps alloué par évaluation, les façons de faire et les instruments utilisés. Pour l'intervention nous investiguons avec neuf questions les motifs principaux, les approches et méthodes préconisées, le nombre moyen de séances offertes, les différents types d'intervention et l'intervention préventive. Pour la consultation, deux questions réfèrent aux types d'intervenants qui les consultent et à la possibilité d'assurer un suivi. Pour la supervision, huit questions investiguent les besoins de supervision et s'ils en reçoivent une, les moyens offerts par l'employeur et ceux mis en place par les psychologues répondants pour assurer leur perfectionnement. Pour la gestion, quatre questions abordent leurs stratégies pour intervenir avec efficacité, leurs méthodes de gestion des dossiers, les projets ou programmes préventifs auxquels ils ont contribué et quels ont été leurs partenaires dans la mise sur pied de leur projet. Pour la recherche, quatre questions permettent d'identifier le temps qu'ils y investissent, leur niveau de satisfaction sur le temps dont ils disposent et les moyens privilégiés pour faire leurs recherches. Pour l'éthique et la déontologie, deux questions explorent s'ils ont rencontré des situations litigieuses en regard de leurs obligations professionnelles. Deux autres questions traitent des conflits de rôles et des stratégies mises en place pour les éviter. Pour la compétence relations interpersonnelles, une question tente d'identifier les défis rencontrés. Les trois dernières questions abordent leur satisfaction vis-à-vis de leur formation académique et leurs suggestions pour améliorer la formation pratique des psychologues scolaires. Ainsi, le questionnaire aborde de nombreux aspects de la

pratique et permet d'explorer le vécu des répondants dans le but d'obtenir une meilleure compréhension du rôle du psychologue scolaire.

### *Le recrutement et la méthode d'expérimentation*

Le recrutement des participants s'est effectué en deux temps; au colloque de l'AQPS en octobre 2005 et auprès de psychologues de quatre commissions scolaires distinctes, en juin 2007. Au colloque de l'AQPS les psychologues provenaient de toutes les régions du Québec. Lors des recrutements, nous nous assurons qu'ils avaient tous pratiqué depuis au moins un an sur une base continue ou intermittente, auprès d'une clientèle de niveau primaire et préscolaire, depuis l'application du nouveau Programme de formation de l'école québécoise. S'ils manifestaient un intérêt à participer et qu'ils remplissaient les critères de sélection, nous prenions leurs coordonnées, nous leur remettions l'exposé de la recherche, le formulaire de consentement et le questionnaire. Au total, 16 participants ont manifesté leur intérêt pour l'étude. De ce nombre, 11 questionnaires nous ont été retournés. Un questionnaire incomplet a dû être retiré de l'étude. Un rappel téléphonique a été fait auprès des participants qui n'avaient pas envoyé leur questionnaire, mais aucun questionnaire, par la suite, ne nous a été retourné. Ainsi, 10 questionnaires ont été retenus. Une fois les questionnaires complétés et retournés au responsable de la recherche, les participants étaient contactés pour une entrevue téléphonique. Cette entrevue permettait de clarifier certaines réponses et d'effectuer un bilan de la démarche expérimentale. Deux répondantes n'ont pu être rejointes, mais comme leur questionnaire était suffisamment complet, nous ne les avons

pas retirées de l'étude. Considérant le petit effectif de notre échantillon, nos résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble de la population des psychologues scolaires québécois. Néanmoins, notre échantillon est suffisant pour les objectifs de notre étude et comprend des psychologues provenant de plusieurs régions du Québec.

Notre expérimentation consistait donc principalement en la passation d'un questionnaire qui explorait divers aspects de la pratique des répondants. L'échantillon a un effectif de 10 participants qui ont été recrutés en deux temps. Les forces et faiblesses de la méthodologie seront traitées dans la discussion, suite à la présentation des résultats.

## *Résultats*

Tout au long de cette section, nous présenterons les résultats selon leur ordre d'apparition dans le questionnaire. Les points abordés seront donc regroupés de la façon suivante : les données sociodémographiques, les clientèles desservies, suivies par les caractéristiques du milieu avec le ratio élèves / psychologue et le stress perçu, les demandes de service, les ressources du milieu, le travail multidisciplinaire au sein des écoles et le travail avec les partenaires externes. Par la suite, nous rapporterons les résultats sur la perception du milieu de travail avec le niveau de satisfaction, les avantages et les contraintes du milieu scolaire, les stratégies mises en place pour s'adapter et les attentes des psychologues. Nous enchaînerons avec la dernière partie du questionnaire en traitant des points suivant : les différentes compétences et leurs importances, le temps d'attente avant d'amorcer le service suivi par chacune des compétences. Ces dernières seront présentées comme suit : l'évaluation avec les motifs principaux des demandes, le temps alloué par évaluation, les procédures d'évaluation et les instruments de mesure, l'intervention avec la psychothérapie et la prévention, la consultation avec le type de clientèle, la supervision, celle reçue et la formation continue, la gestion, la recherche, l'éthique et la déontologie avec les conflits de rôles et les situations litigieuses sur le plan déontologique, les relations interpersonnelles et, pour terminer, la formation universitaire.

Dans un souci de synthèse, nous avons regroupé les réponses des participants selon des thèmes communs pour toutes les questions à développement. À la fin de chaque thème, le nombre de fois que celui-ci a été cité par les répondants est indiqué entre parenthèses. Chaque participant pouvait rapporter un nombre illimité d'éléments de réponse, de sorte que la comptabilisation des résultats à une question peut excéder le nombre de répondants. Les éléments de réponse nommés une seule fois et qui n'ont pu être regroupés par thème n'ont pas été retenus.

#### *Données sociodémographiques*

Les dix psychologues composant l'échantillon proviennent de neuf commissions scolaires différentes. Malgré les efforts déployés lors du recrutement, toutes les répondantes sont des femmes. Donc, pour la suite des résultats, l'emploi du féminin sera dorénavant utilisé lorsque nous référerons à l'échantillon. Bien que ce dernier ne nous permette pas d'explorer la réalité des psychologues scolaires masculins, il met en évidence la féminisation de la profession et de la pratique en milieu scolaire. Pour la formation, neuf des participantes ont une formation universitaire de niveau maîtrise et une de niveau du doctorat. Malheureusement, nous n'avons pas investigué leur spécialisation initiale. Lors de l'expérimentation, les programmes de niveau doctoral commençaient à s'implanter dans les universités et n'étaient pas encore un critère obligatoire d'admissibilité à l'OPQ. Le nombre moyen d'années de pratique est de 17,25, dans tous les milieux confondus, et il est de 12,9 en milieu scolaire. À l'exception d'une répondante, les participantes ont pratiqué dans un ou plusieurs secteurs que le



scolaire (ex : milieux communautaires, centre de santé et de services sociaux (CSSS), centre jeunesse, établissements d'enseignement, centre de réadaptation, cabinet privé). Sept des dix participantes ont déjà exercé dans un cabinet privé et quatre combinent le privé et le scolaire. Ainsi, les répondantes proviennent de différentes régions du Québec. La plupart d'entre elles pratiquent depuis plusieurs années et ont travaillé dans plusieurs milieux.

#### *Clientèles desservies*

Huit participantes ont déjà exercé auprès d'une clientèle en adaptation scolaire. Aussi, elles rencontrent, pour la plupart, une grande diversité de problématiques au cours de leur pratique. Elles peuvent travailler auprès d'une clientèle ayant un ou plusieurs handicaps tels que : un retard mental léger à profond, un handicap physique, une dysphasie sévère, une agnosie verbale, des difficultés ou un trouble d'apprentissage, un trouble grave du comportement, une psychopathologie, un retard de développement incluant des retards moteurs. Leurs réponses nous démontrent que le psychologue scolaire se doit d'être polyvalent et connaisseur d'une grande diversité de problématiques.

#### *Caractéristiques du milieu de travail*

*Le ratio élèves / psychologue et le stress perçu.* Au moment de l'expérimentation, sept répondantes occupaient un poste régulier allégé et trois un poste de 35 heures. Le nombre d'écoles desservies est très variable allant de deux à dix écoles. Le ratio

élèves / psychologue est tout aussi variable allant de près de 268 à 1883 élèves / psychologue. Nous avons pris le ratio élèves / psychologue pour chacune des sept répondantes ayant un poste allégé et l'avons recalculé afin d'obtenir l'estimation du nombre d'élèves à leur charge si elles occupaient un poste de 35 heures par semaine. Les ratios obtenus varient alors entre 521 à 3138 élèves / psychologue pour une moyenne de 1410 élèves par psychologue. Nous avons aussi investigué le niveau de stress généralement rencontré par les psychologues dans le cadre de leurs fonctions. Les participantes devaient attribuer un chiffre de 1 à 10 (1 = pas du tout stressée et 10 = extrêmement stressée). La moyenne du niveau de stress perçu est de 7,2. Selon la réalité des répondantes, une grande variabilité pour le ratio élèves / psychologue est observée. Aussi, les répondantes rapportent vivre un stress qui tend à être élevé, durant l'exercice de leurs fonctions.

*Les demandes de service.* La nature des différentes demandes de service faites auprès des répondantes est présentée dans le Tableau 1. Le pourcentage de demandes d'évaluation peut avoir été légèrement sous-estimé comparativement aux demandes faites auprès de la population générale des psychologues scolaires. En effet, pour une des participantes seulement 25 % des demandes de service référait à de l'évaluation, car il y avait un psychométricien en fonction dans les écoles qu'elle desservait. Ce dernier en effectuait une bonne partie, mais cette pratique ne semble pas courante. En ce qui concerne le taux de réponse aux demandes de service reçues, deux participantes sur neuf (une participante n'a pas répondu) y répondent à 100%. Chez les sept autres

Tableau 1  
La nature des demandes de service

Service demandé	Fréquence moyenne d'apparition en pourcentage
Évaluation	66,80 %
Consultation	17,40 %
Intervention	10,50 %
Gestion	3,25 %
Autres	2,00 %

participantes, le taux moyen de réponse est de 81,5 %. Parmi les psychologues interrogées, plus de la moitié ne répondent pas à toutes les demandes qui réfèrent principalement à de l'évaluation, suivies de loin par la consultation, l'intervention et la gestion. Nous ne connaissons pas les raisons pour lesquelles ses demandes n'ont pas été répondues (manque de temps, référence à un partenaire externe, etc.).

*Les ressources du milieu.* La disponibilité des locaux varie d'une école à une autre. Un psychologue peut donc avoir un bureau qui lui est réservé dans une école alors qu'il doit partager son local avec d'autres professionnels dans une autre école. De façon générale, sept participantes spécifient devoir à l'occasion partager leur bureau avec d'autres professionnels ou intervenants, ou encore, doivent se déplacer d'un local à l'autre selon les disponibilités restantes. Toutes les répondantes ont un téléphone qui leur

est réservé cependant ce n'est pas dans toutes les écoles. Pour les classeurs, lors de l'expérimentation, deux psychologues en avaient reçu depuis peu. Auparavant, une d'elles le partageait avec une psychoéducatrice et l'autre transportait ses dossiers. Pour l'accessibilité à un ordinateur, six psychologues ont un portable et une d'entre elles ajoute n'avoir aucun accès à internet. Pour les quatre autres répondantes, l'accès à un ordinateur, assurant la confidentialité, est limité à une ou deux écoles desservies. Puisque la question sur les ressources offertes était à développement, certains points n'ont pas été abordés par toutes les participantes (ex : l'accès à une imprimante, aux tests standardisés avec normes récentes et l'accès à internet). Bien que cette exploration ne soit pas exhaustive, il semble que les répondantes doivent composer avec des ressources matérielles limitées.

*Le travail multidisciplinaire au sein des écoles.* Nous l'entendons comme le travail d'équipe entre les professionnels et intervenants de l'école. Chaque répondante devait nous partager les avantages et inconvénients rencontrés durant leurs expériences de travail. Nous rapportons ses données dans le Tableau 2 à la page suivante. Selon les données recueillies, le travail multidisciplinaire apporte davantage de bénéfices même s'il est parfois difficile d'arrimer les agendas et qu'il est complexe d'établir une bonne coordination au sein de l'équipe avec les différences professionnelles.

Tableau 2

## Le travail multidisciplinaire dans les écoles

Nombre de fois que Le thème est cité	Les avantages
11	Le partage des expertises et l'échange d'information.
3	Une meilleure capacité de soutien de l'élève et du milieu.
2	Une identification rapide des problématiques.
2	La création d'un lien d'appartenance et d'un support moral.
Les inconvénients	
5	La difficulté à trouver du temps pour se rencontrer.
5	La complexité du travail multidisciplinaire (au niveau de la communication et de la reconnaissance des spécificités professionnelles de chacun).

*Le travail avec les partenaires externes.* Nous entendons par ce travail, la collaboration entre les psychologues des écoles et les professionnels ou les intervenants d'autres organismes. Nous les avons questionnés sur ce qu'elles tiraient de ces expériences. Les principaux avantages et inconvénients rapportés sont présentés dans le Tableau 3. Toutes les psychologues interrogées ont déjà travaillé en collaboration avec différents milieux (ex : Centre jeunesse, CSSS, Centre de réadaptation). Toutes apprécient la collaboration avec les partenaires. L'importance d'entretenir de bons liens avec les intervenants a été mentionnée à deux reprises. Trois répondantes partagent le désir d'améliorer la collaboration avec les partenaires pour le bénéfice des enfants. Le

Tableau 3

## Le travail avec les partenaires

Nombre de fois que Le thème est cité	Les avantages
4	Une meilleure compréhension de la problématique.
2	La possibilité d'arrimer les interventions.
Les inconvénients	
3	La difficulté à maintenir la collaboration dépendamment des intervenants rencontrés.
2	La complexité de travailler en partenariat en valorisant notre rôle et nos interventions.
2	La difficulté de trouver des temps de rencontre.
2	La réception de demandes provenant des autres milieux qui ne saisissent pas toujours le contexte scolaire et peuvent avoir trop d'exigences envers les écoles.

travail avec les partenaires externes est donc apprécié, mais des inconvénients peuvent complexifier la collaboration avec ces derniers.

*Perception du milieu de travail*

*Le niveau de satisfaction.* Sur une échelle de 1 à 10 (1 = pas du tout satisfait et 10 = extrêmement satisfait) nous avons demandé le niveau de satisfaction des répondantes pour chacune des variables suivantes; les conditions de travail, les relations interpersonnelles, la charge de travail, les ressources disponibles, la formation offerte et

l'autonomie professionnelle. En effectuant la moyenne de ceux-ci, nous obtenons un niveau de satisfaction « général » qui tend davantage à être satisfaisant ( $M = 6,6$ ). En ce qui concerne les variables individuelles, la charge de travail est celle ayant le plus bas niveau de satisfaction ( $M = 4$ ), suivie par les conditions de travail ( $M = 5,5$ ). L'autonomie professionnelle est la variable la plus satisfaisante ( $M = 8,5$ ), viennent ensuite les relations interpersonnelles ( $M = 7,7$ ). Nous avons aussi exploré la perception des psychologues sur le niveau de satisfaction des intervenants scolaires face au service de psychologie. Neuf des dix répondantes perçoivent de la satisfaction face à leur service. D'après nos résultats, il semble que le niveau de satisfaction perçu par les psychologues face à leur service influencerait leur propre satisfaction face aux différentes variables étudiées (conditions de travail, charge de travail, autonomie professionnelle, etc.). Des études plus exhaustives permettraient d'en connaître davantage sur les facteurs influençant la satisfaction des psychologues scolaires. En terminant, il semble que, malgré les insatisfactions rencontrées principalement par la lourdeur de la tâche et les conditions de travail, les psychologues assurent un service satisfaisant auprès des intervenants. Leurs principales sources de satisfaction demeurent leur autonomie professionnelle et les relations interpersonnelles.

*Les avantages et les contraintes du milieu scolaire.* Les avantages et contraintes relevés pour la pratique de la psychologie en milieu scolaire sont présentés dans le Tableau 4 de la page suivante. Selon les participantes, il y a presque autant d'avantages que de contraintes à pratiquer la psychologie dans les écoles. Aussi, le milieu scolaire est

Tableau 4

## Les avantages et contraintes du milieu scolaire pour la pratique

Nombre de fois que Le thème est cité	Les avantages
9	Le travail multidisciplinaire.
5	L'accès privilégié aux partenaires des réseaux publics et communautaires.
5	La diversité des clientèles et des problématiques.
5	La possibilité d'offrir un service plus efficace.
4	L'accès direct à l'environnement de vie de l'élève.
4	Les conditions de travail pour la sécurité financière, l'autonomie professionnelle et l'horaire de travail.
Les contraintes	
10	La trop grande charge de travail pour le temps octroyé.
8	Les conditions de travail difficiles pour les déplacements fréquents, les ressources matérielles inadéquates et le nombre de lieux de travail.
8	La nature de la tâche (trop de tâches administratives, beaucoup de demandes d'évaluation, difficulté à faire de la prévention, ou à assurer une régularité dans les interventions).
5	La complexité à établir une relation professionnelle et un cadre de travail avec un grand nombre de personnes.
3	La pression exercée par les directions, enseignants et autres intervenants dans un contexte non facilitant.



apprécié principalement pour les opportunités à travailler en multidisciplinaire, mais on lui reproche surtout la charge de travail qu'il suscite.

*Les stratégies mises en place pour s'adapter.* Nous avons interrogé les répondantes sur les stratégies qu'elles avaient déployées pour faire face aux contraintes des milieux. Elles ont nommé les aspects suivants; développer ses capacités d'adaptation pour intervenir selon les particularités de son milieu et de ses intérêts (8), améliorer ses conditions de travail en utilisant les ressources du milieu (6), limiter l'accès au service d'évaluation tout en soutenant le milieu autrement (6), apprendre à mettre ses limites (4), bien gérer son temps (4), poursuivre son perfectionnement et briser l'isolement (3), assurer un service de consultation (3) et, en terminant, offrir le service selon les priorités et les attentes établies par la direction (3). Afin de relever les défis de leurs écoles et de répondre à leurs besoins, les répondantes mettent en place plusieurs stratégies qui semblent être ajustées en fonction de leurs milieux de pratique.

*Les attentes des psychologues.* Nous avons questionné les répondantes afin de savoir quelles étaient leurs attentes face au milieu scolaire pour qu'il puisse mieux soutenir leur pratique. Celles qui ont été citées sont : augmenter les ressources professionnelles (6), réorganiser les tâches, les services et les ressources pour diminuer la charge du psychologue (6), limiter et filtrer les demandes de services par l'intermédiaire de la direction (5) et être davantage sensibilisé au rôle et aux tâches du psychologue (3). Les répondantes suggèrent principalement une réduction de leur charge

de travail et elles souhaitent que le milieu soit davantage informé du rôle du psychologue et de ses compétences afin qu'elles soient mieux reconnues dans leur pratique.

### *Tâches et responsabilités*

*Les différentes compétences et leur importance.* Afin d'avoir un meilleur aperçu des rôles des psychologues scolaires, nous avons exploré, pour chacune des compétences, le pourcentage de temps qui leur était octroyé à l'intérieur d'une semaine de travail. D'après les réponses obtenues, plusieurs constats s'imposent. D'abord, quatre répondantes n'ont pu quantifier le temps investi aux compétences relations interpersonnelles et éthique et déontologie. Ces deux compétences semblent donc difficiles à comptabiliser, car elles sont étroitement liées aux autres compétences et ne peuvent s'en dissocier. Comme il n'était pas précisé à la question que le total devait évaluer 100, pour quatre répondantes, la somme de toutes les compétences est soit inférieure ou supérieure à 100. Il est donc impossible d'obtenir de façon précise le temps moyen octroyé aux différentes compétences. Ainsi, le cadre de référence des huit compétences ne nous permet pas de comptabiliser le pourcentage de temps investis comme nous l'avions envisagé.

Néanmoins, en excluant l'éthique et la déontologie et les relations interpersonnelles, il est possible de dégager les compétences les plus investies à partir des moyennes obtenues pour chaque compétence. Par ordre d'importance ce

sont : l'évaluation, la consultation et la gestion, laquelle est suivie de très près par l'intervention. Les compétences de recherche et de supervision sont très peu investies. Néanmoins, trois des neuf répondantes se font superviser sans offrir de supervision et n'ont, par conséquent, pas cru bon d'attribuer du temps à cette compétence. L'évaluation est donc la tâche principale des psychologues scolaires. Elle est suivie de loin par les autres compétences.

*Le temps d'attente avant d'amorcer le service.* Le temps d'attente entre la référence et l'offre de service est très variable, soit de deux semaines à cinq mois dépendamment de l'urgence de la situation, du moment dans l'année auquel est fait la demande, de la liste d'attente et du nombre d'élèves fréquentant l'école. Encore une fois, les psychologues semblent composer avec les ressources de leur milieu de travail pour offrir un service qui répond aux besoins prioritaires.

### *Évaluation*

*Les motifs principaux des demandes.* Les participantes ont répondu différemment à cette question. Cinq répondantes ont coché les choix de réponses, trois ont classé par ordre d'importance les motifs d'évaluation, et deux autres ont estimé la fréquence d'apparition des motifs d'évaluation. Des différentes réponses obtenues, nous pouvons dégager que le classement, les difficultés d'apprentissage et les difficultés d'attention et de concentration sont rencontrés par toutes les participantes. Selon les résultats, les élèves ayant des difficultés de comportements ne sont pas toujours référés aux

psychologues. En effet, il semble que cette clientèle soit davantage attribuée aux psychoéducateurs. Il n'y a toutefois pas de consensus entre les répondantes et certaines évaluent aussi cette clientèle. Même si les résultats ne permettent pas d'établir un estimé de la fréquence des motifs de demandes d'évaluation, ils permettent d'identifier quels sont les motifs principalement rencontrés.

*Le temps alloué par évaluation.* Nous observons encore une fois une variabilité dans les réponses allant de 5 à 21 heures. Celle-ci peut dépendre de plusieurs facteurs, mais nous ne les avons pas explorés.

*Les procédures d'évaluation.* Nous avons voulu connaître les différentes façons de faire des répondantes au cours d'une évaluation. Selon les résultats, les procédures sont variables. Elles dépendent des pratiques de chacune, mais, de façon générale, il y a toujours une cueillette d'informations auprès de l'enseignant, des intervenants, des parents et de l'enfant. Par la suite, il y a l'analyse des données et la transmission des résultats et des recommandations. Cette dernière étape se déroule différemment dépendamment du contexte. Elle peut prendre la forme d'un plan d'intervention, d'une rencontre équipe-école, d'une communication téléphonique ou d'une entrevue individuelle avec les parents et, ensuite, l'enseignant. Une autre variante s'observe entre les répondantes, si certaines psychologues rédigent un rapport à chacune de leurs évaluations, d'autres en font seulement sur demande. Pour terminer cet aspect, les

psychologues interrogées sont autonomes sur le plan professionnel. Elles ajustent leur façon de faire selon les besoins et la problématique et non pas selon le milieu.

*Les instruments de mesure.* Toutes utilisent le Weschler pour les évaluations intellectuelles. Cependant, durant notre expérimentation, ce n'est pas toutes les psychologues qui avaient reçu les nouvelles versions du WPPSI et du WISC. Pour les instruments de mesure permettant d'évaluer divers aspects cognitifs, les comportements et l'aspect socio-affectif, nous retrouvons une grande variabilité selon les professionnelles et l'objectif de l'évaluation. Néanmoins, la moitié des répondantes se sentent plus ou moins libres dans le choix des tests utilisés pour les raisons suivantes : le manque de temps, la non-disponibilité de certains outils qui sont, par exemple, partagés entre les psychologues d'une même commission scolaire, les demandes spécifiques des milieux et des instruments de mesure aux normes inadéquates. Enfin, les répondantes doivent composer avec certaines contraintes dans le choix des outils d'évaluation utilisés. Les échelles d'évaluation les plus fréquentes, parmi les répondantes, sont le WPPSI et le WISC.

### *Intervention*

*La psychothérapie.* Trois des dix répondantes ont déjà fait de la psychothérapie à moyen ou long terme en milieu scolaire. Les approches utilisées sont : l'approche cognitivo-comportementale, systémique interactionnelle et éclectique. Les méthodes principalement utilisées sont la thérapie centrée sur les solutions et la thérapie cognitivo-

comportementale. Une répondante utilise aussi la thérapie par le jeu. Deux des participantes précisent faire des suivis à moyen ou long terme qu'en de rares occasions seulement. Il semble donc que le court terme soit privilégié parmi les répondantes effectuant des suivis en scolaire. Cependant notre questionnaire ne nous a pas permis d'obtenir davantage d'information sur ce type de suivi.

Mise à part la psychothérapie, nous voulions explorer les différents types d'intervention que le psychologue scolaire peut effectuer. Huit des dix participantes affirment intervenir autrement qu'en exerçant de la psychothérapie. Les interventions énumérées sont : le recadrage, les interventions ponctuelles en situation de crise, les rencontres brèves de renforcement, les plans d'intervention, l'évaluation, la médiation, la thérapie de groupe en partenariat avec des ressources externes, les retours ponctuels suite à l'animation de groupe et la résolution de conflits. De ces multiples réponses, il est évident que les psychologues scolaires interviennent dans plusieurs contextes et problématiques.

*La prévention.* Pour les besoins de cette étude, celle-ci réfère à la compétence intervention, car elle est considérée comme une façon d'intervenir en amont des problématiques. Toutes les participantes accordent de l'importance à l'intervention préventive. Par contre, dans les faits, seulement quatre participantes sur dix parviennent à en faire. Certaines spécifient en faire si peu qu'elles répondent par la négative. Néanmoins, pour les participantes qui interviennent de façon préventive, leurs activités

sont très variées allant de la formation aux enseignants, aux intervenants scolaires et aux élèves sur différentes problématiques à l'adaptation et l'application de programme et à l'animation de groupes. Il semble qu'en dépit de l'importance accordée à la prévention il demeure difficile pour les psychologues scolaires de s'y investir.

### *Consultation*

*Le type de clientèle.* Toutes les répondantes affirment exercer un rôle de consultante auprès des directions, enseignants, intervenants scolaires (technicien en éducation spécialisée, intervenant au service de garde, surveillant), professionnels (psychoéducateur, orthopédagogue, orthophoniste) et parents. Sept des dix répondantes sont consultées par des enseignants spécialistes (anglais, éducation physique, musique, arts et autres). D'autres sont aussi consultées par des organismes partenaires (CSSS, Centre jeunesse, Centre de réadaptation en déficience intellectuelle). Il semble difficile pour les psychologues d'effectuer des suivis au service de consultation. La moitié des répondantes le font au besoin, car elles manquent de temps et de disponibilités pour le faire systématiquement. Les psychologues de notre étude sont donc consultées par une grande diversité d'acteurs des écoles et des organismes faisant partie de la communauté éducative.

### *Supervision*

*La supervision reçue.* La moitié des répondantes expriment le besoin de recevoir de la supervision. Le nombre d'années d'expérience semble toutefois être un facteur

déterminant sur le besoin de supervision. Dans notre échantillon, les psychologues ayant plus de 4,5 années de pratique en scolaire n'expriment plus ce besoin (mise à part une exception). Des cinq répondantes désirant recevoir une supervision, deux se font superviser. Ces dernières assument tous les frais encourus lors de leur supervision. Cette façon de faire peut en dissuader plusieurs. Comme nous le constatons, les besoins de supervision sont présents, mais, puisque l'employeur n'assume pas les coûts, peu de répondantes choisissent la supervision individuelle pour développer leur connaissance.

*La formation continue.* Toutes les répondantes sont soucieuses de mettre à jour leurs connaissances et de poursuivre leur formation. La majorité des répondantes (7/10), se disent satisfaites des possibilités de formation qu'offre l'employeur. Les répondantes non satisfaites mentionnent le manque de budget pour couvrir la totalité des frais de formation et le manque de profondeur dans le contenu des formations dispensées par l'employeur, étant donné qu'elles sont offertes à tous les types d'intervenants. Outre les formations suivies à la commission scolaire et à l'extérieur, les répondantes participent à diverses activités pour assurer leur perfectionnement. Les activités de formation recueillies comprennent principalement l'inscription à l'AQPS (3), les lectures (3) et la supervision (2). Les répondantes choisissent donc les modalités de formation qui répondent à leurs besoins selon leurs préférences et les ressources octroyées.



### *Gestion*

Comme cette compétence fait appel à des habiletés permettant de dispenser des services psychologiques de façon efficace, nous avons exploré quelles devaient être les priorités du psychologue scolaire. Bien que les réponses soient diverses, les plus fréquentes sont : répondre aux urgences et aux demandes de service jugées prioritaires par la direction (4), avoir une bonne organisation et gestion de son temps (4), avoir une bonne connaissance et maîtrise des outils d'évaluation (3), agir comme consultant (3) et développer une bonne relation professionnelle avec l'équipe-école (3). Une autre question associée à cette compétence tentait d'explorer la procédure utilisée par le psychologue scolaire pour gérer un grand nombre de dossiers chaque année. La formulation de la question manquait de précision. Quelques participantes ont confondu la gestion des dossiers avec la tenue des dossiers et une autre n'a pas répondu. Néanmoins, six réponses sur dix attirent notre attention : prioriser les demandes de service avec la direction (4) et rédiger le rapport au script seulement si le temps manque (2). Afin d'intervenir avec efficacité auprès d'un nombre important d'élèves, il semble que l'écoute des priorités de la direction semble la stratégie la plus fréquemment utilisée.

### *Recherche*

Cette compétence réfère, comme nous l'avons spécifié plus tôt, autant à la capacité d'appliquer avec rigueur les méthodes de recherche permettant le développement des connaissances et pratiques professionnelles qu'à l'habileté de lire, comprendre et interpréter des résultats de recherche. Nous avons donc exploré le nombre de

participantes qui consultaient des résultats de recherche ou encore effectuaient des recherches de littérature sur des sujets précis. La moitié des répondantes affirment pouvoir, à l'occasion, effectuer des recherches. Le pourcentage de temps investi, par semaine, dans cette tâche est très faible. Quatre répondantes passent 5 % et moins de leur temps à cette compétence. Une seule répondante y accorde environ 10 % de son temps. Toutes les répondantes ayant répondu à cette question (8/10) sont insatisfaites du temps qu'elles y investissent. Selon les répondantes, les moyens privilégiés pour leurs recherches sont les suivants : l'internet (6), les livres (6), les échanges entre collègues (3), l'AQPS (2), les périodiques (2), la consultation des ressources régionales ou de différents professionnels (2). Nous observons que les psychologues utilisent plusieurs moyens pour approfondir leurs connaissances et effectuer leurs recherches. Reste qu'elles demeurent insatisfaites du peu de temps investi dans cette compétence.

### *Éthique et déontologie*

Considérant les défis du milieu scolaire nous avons voulu explorer quelles étaient les problématiques rencontrées par les psychologues scolaires qui représentaient des situations litigieuses selon leurs obligations professionnelles ou encore qui les positionnaient en conflit de rôles.

*Les situations litigieuses sur le plan éthique et déontologique.* Considérant que le psychologue doit répondre à des obligations déontologiques différentes des intervenants scolaires, nous avons exploré les situations délicates pouvant être rencontrées en milieu

scolaire. Huit des répondantes affirment avoir vécu une situation problématique. À partir de leurs réponses, 15 situations ont été recueillies. Neuf de ces situations relatent des événements où les psychologues ont subi de la pression soit pour briser le secret professionnel, ne pas informer un tiers du service offert ou dispenser un service à l'enfant d'un collègue. Six autres situations sont provoquées par les limites du milieu scolaire (locaux inadéquats pour préserver la confidentialité, partage d'un classeur avec d'autres professionnels, manque de confidentialité lors d'un travail sur ordinateur). Selon les données recueillies, il semble que le milieu scolaire avec les nombreux tiers impliqués et le manque de ressources ne facilite pas et, parfois même, empêche les professionnelles d'assumer leurs obligations vis-à-vis de leurs clients.

*Les conflits de rôles.* Compte tenu du contexte scolaire où le psychologue fait face à de multiples clients qui ont tous leur propre point de vue et leurs attentes face au service, nous avons investigué si les psychologues avaient déjà rencontré une situation les positionnant en conflit de rôles. Six des dix répondantes affirment avoir déjà rencontré une telle situation. Le questionnaire n'a pas permis d'explorer clairement les situations rencontrées, mais il explorait les stratégies mises en place pour les surmonter. Les réponses obtenues suggèrent que la question mériterait d'être étoffée.

#### *Relations interpersonnelles*

En prenant compte de la réalité du milieu scolaire, nous avons exploré les défis se présentant aux psychologues dans leurs relations professionnelles. Une participante n'a

pas répondu à cette question. Le défi le plus fréquemment soulevé est d'établir et de maintenir des liens de confiance avec plusieurs personnes dans plusieurs milieux (7). À une moindre fréquence, les deux autres défis sont : d'apprivoiser la solitude (2) et de connaître ses limites et de les faire respecter (2). Ainsi, nous constatons que le principal défi pour établir une relation de confiance avec les intervenants scolaires est le nombre d'écoles attribuées au psychologue, ce qui relève de l'organisation des services psychologiques.

#### *Formation universitaire*

Les répondantes devaient préciser si leur formation universitaire leur avait offert les outils nécessaires pour pratiquer la psychologie en milieu scolaire. Seulement deux participantes sur dix ont répondu par l'affirmative. Malheureusement, nous n'avons pas l'orientation universitaire des répondantes. Les répondantes ont aussi été invitées à apporter leurs suggestions pour améliorer la formation pratique des psychologues scolaires. Trois participantes n'ont pas répondu à cette question. Parmi les réponses obtenues, nous observons une grande hétérogénéité. La majorité des réponses proposent l'amélioration de connaissances durant la formation académique sur la déontologie, la psychopathologie, la neuropsychologie, les troubles d'apprentissage, l'éducation et la mise sur pied de programme préventif (6). D'autres proposent de faciliter les stages en scolaire (2) ou de développer davantage un savoir-faire par un ajout de supervision et de professeur ayant une connaissance du milieu scolaire (2). Bien que pour la majorité des répondantes (8/10) leur formation universitaire n'a pas pu les préparer suffisamment à

leur pratique actuelle, nous ne pouvons dégager quoi que ce soit de leur scolarisation. N'ayant pas la spécialisation initiale des répondantes, nous n'avons pas les informations nécessaires pour mettre en perspective les données recueillies.

En conclusion, les répondantes ont plusieurs années d'expérience en milieu scolaire. La grande majorité a exploré d'autres secteurs de pratique. Elles offrent des services à une clientèle diversifiée. Leur charge de travail est importante. Dans le cadre de leur fonction, elles vivent un stress qui tend à être élevé. Elles déplorent le peu de ressources dont elles disposent pour remplir leurs responsabilités professionnelles et reconnaissent la richesse du travail multidisciplinaire tout en nommant quelques inconvénients rencontrés. Elles apprécient le milieu scolaire et déploient plusieurs stratégies pour s'y adapter et rendre leur travail agréable. Les répondantes semblent investir leur temps en fonction des demandes de service. La compétence évaluation est la plus investie suivie de loin par la consultation, la gestion et l'intervention. Les répondantes ajustent leurs évaluations en fonction des besoins et des problématiques et elles maîtrisent un grand nombre d'outils psychométriques. Elles interviennent dans plusieurs contextes et elles sont consultées par de nombreux intervenants scolaires. Bien que nous n'ayons pas exploré les compétences pour lesquelles les répondantes désireraient s'investir davantage, elles se disent insatisfaites du temps octroyé à la recherche. Elles limitent les suivis en consultation et en intervention. Toutefois, pour les autres compétences, nous ignorons si elles désirent s'y investir davantage. Elles ont plusieurs responsabilités et s'adaptent au contexte du milieu scolaire. En terminant, un

des éléments les plus saillants c'est la capacité des répondantes à s'ajuster à leur milieu de pratique.

## *Discussion*

L'idée de cet essai a émergé suite à notre expérience d'internat au cours de laquelle nous avons vécu plusieurs questionnements sur la pratique du psychologue dans les écoles. Notre objectif d'essai était ambitieux : explorer et réfléchir sur le rôle du psychologue scolaire dans le but de dégager sa spécificité, voire même mieux saisir son identité professionnelle. Suite à la recension des écrits et à l'exploration des différents rôles assumés par dix psychologues scolaires, plusieurs questions demeurent. Néanmoins, ce travail réflexif sur la pratique a permis plusieurs constats que nous détaillerons dans cette section tout en mettant en relation les éléments exposés dans le contexte théorique et dans la section des résultats. Aussi, les forces et faiblesses de la méthodologie, de même que les suggestions pour les études ultérieures seront intégrées.

### *La méthodologie*

Lors du recrutement nous nous sommes adressés à des hommes et des femmes. Bien que certains psychologues masculins aient manifesté l'intérêt à participer à notre étude, dans les faits cela n'a pas été possible. Toutefois, notre échantillon composé uniquement de femmes met en évidence le phénomène de féminisation ciblé par quelques auteurs américains (Fagan, 2004 et Reschly, 2000). L'objectif de cet essai consistait à explorer la pratique des psychologues scolaires et non pas à l'analyser dans toute sa complexité ou à généraliser les données à l'ensemble de la population des psychologues



scolaires québécois. Ainsi, l'échantillon utilisé permet de répondre à notre objectif même s'il n'investigue pas l'opinion de psychologues masculins. Il serait intéressant néanmoins d'explorer leur opinion dans des études ultérieures. Des différences pourraient émerger et permettraient une étude plus approfondie et plus complète du rôle du psychologue scolaire.

Comme il l'a déjà été mentionné, le recrutement s'est effectué en deux temps. Nous n'avons pas observé de différences entre les questionnaires pouvant être attribuées au moment de la passation. Néanmoins, il aurait été préférable de le faire en un seul temps afin de limiter les événements pouvant influencer sur les expériences des répondantes. Cette façon de faire aurait aussi pu faciliter les entrevues téléphoniques. En ayant tous les résultats des répondantes, il aurait été plus facile d'aller chercher des spécifications à certaines questions.

Concernant l'analyse des résultats, nous avons regroupé par thème les réponses des participantes à certaines questions. Cette façon de faire permet de rapporter les résultats avec concision. Néanmoins, puisque ce regroupement s'est effectué par une seule personne, il laisse place à une part de subjectivité.

### *Le questionnaire*

Nous avons choisi l'utilisation du questionnaire pour recueillir les informations sur le rôle du psychologue scolaire. Par cet outil nous avons tenté de découvrir comment ces

psychologues remplissent leur rôle en fonction des diverses compétences. Cette façon de faire a permis d'obtenir de nombreuses informations sur les tâches des répondantes et les interactions entre leurs fonctions et leur milieu de pratique. Toutefois, la structure de l'outil ne nous a pas permis de dégager clairement la spécificité et l'essence de la profession. Nous aurions sûrement obtenu des réponses différentes si chaque sujet avait identifié ce qui caractérise le plus la pratique de la psychologie scolaire. Ainsi, une des limites du questionnaire est qu'il encadre les réponses des participantes selon le modèle des compétences plutôt que de permettre et de créer un espace pour que chaque sujet puisse s'exprimer sur le rôle du psychologue scolaire. Comme le spécifie Legault (2003), ce n'est pas en appliquant des gestes techniques que le professionnel réussit à se positionner en tant que sujet et à découvrir qui il est au sein de sa profession.

Dans une autre perspective, lors de l'analyse des résultats, il nous est apparu que certaines questions gagneraient à être reformulées. À la question 5.1, il n'est pas spécifié que la somme du temps investi à chacune des compétences doit égaler 100. Aussi, il s'est avéré difficile pour les répondantes d'établir avec précision le pourcentage de temps alloué, en moyenne par semaine, à chacune des compétences. Les participantes étaient ainsi invitées à faire un estimé moyen plutôt que d'indiquer le pourcentage de temps investis réellement au cours d'une semaine type de leur pratique professionnelle.

La question 5.4 se lit comme suit : « Habituellement quels sont les motifs principaux des demandes d'évaluation psychologique que vous recevez? ». Plusieurs

choix s'offrent ensuite au répondant, mais la question ne précise pas comment y répondre. Afin d'obtenir les informations désirées, il aurait été préférable de demander la fréquence d'apparition pour chacun des motifs d'évaluation et d'inclure dans les choix de réponse davantage d'espace pour que les psychologues personnalisent leurs réponses en fonction de la clientèle desservie.

La question 5.10 interroge les sujets afin de savoir si oui ou non, ils font de la psychothérapie à moyen ou long terme auprès des enfants. Cette question écarte d'emblée les suivis à court terme. Or, les participantes effectuent davantage du court terme dans leur pratique. Il aurait donc lieu de faire cet ajout pour obtenir de l'information sur le type de suivi effectué en milieu scolaire.

La question 5.30 est : « Comment procédez-vous dans la gestion des dossiers? ». Il y a eu confusion auprès des répondantes entre la gestion des dossiers et la tenue des dossiers. La question mérite d'être étoffée. Elle pourrait se lire comme suit : « Comment organisez-vous votre pratique pour offrir un service de psychologie efficace à un grand nombre d'élèves chaque année? ».

Dans la section *Éthique et déontologie*, les questions 5.39 et 5.40 traitant du conflit de rôles auraient eu avantage à être plus étoffées, car ce concept est complexe. Il n'est pas toujours bien compris et il est facile de le confondre avec le conflit d'intérêts, car il est étroitement lié à ce dernier. D'ailleurs, les deux questions précédentes ont pu

favoriser une certaine confusion chez les répondantes. Quelques précisions sur le conflit de rôles tirées de la fiche déontologique (OPQ, 2005) jointe à la question permettraient de clarifier le concept. Aussi, il aurait été intéressant d'ajouter une troisième question pour explorer plus clairement les situations rencontrées qui positionnaient le psychologue dans un conflit de rôles.

Les questions 5.42 et 5.43 interrogent les sujets en vue de savoir si leur formation universitaire leur a donné les outils nécessaires à la pratique en milieu scolaire et de déterminer leur satisfaction en regard de leur formation. Or, n'ayant pas la spécialisation initiale des répondantes nous ne pouvons rien conclure au sujet de la formation reçue. L'ajout d'une question pour connaître leur orientation en début de parcours s'avèrerait nécessaire.

Quelques questions supplémentaires s'avèreraient utiles pour situer la psychologie scolaire comparativement aux autres milieux de pratique des répondantes notamment sur la charge de travail, le degré d'adaptation et la spécificité du psychologue. Ainsi, notre outil de mesure a révélé certaines limites au cours de notre expérimentation. Bien qu'il permette de recueillir de nombreuses informations sur plusieurs aspects liés à la pratique, il ne nous permet pas de dégager le rôle spécifique du psychologue scolaire. Néanmoins, l'utilisation de l'outil développé pourrait s'avérer intéressante lors d'une étude ultérieure sur la pratique de la profession en tenant compte des observations proposées.

### *Le milieu de travail des psychologues scolaires*

Durant l'expérimentation, nous voulions explorer les interactions et les influences entre la pratique des psychologues et le contexte du milieu afin de mieux saisir le rôle du psychologue scolaire. En regard des influences entre les professionnels et le milieu de pratique, il est intéressant d'observer que l'évaluation et la consultation sont les deux compétences pour lesquelles les répondantes investissent le plus de temps et elles sont aussi les tâches les plus sollicitées par le milieu (voir Tableau 1). Selon les résultats, pour la compétence éthique et déontologie, les ressources dans les écoles semblent précaires ce qui peut engendrer des situations litigieuses pour les psychologues. Mis à part l'éthique et la déontologie, le manque de ressources affecte la capacité du psychologue à remplir d'autres tâches. Par exemple, lorsqu'un psychologue n'a pas d'accès à internet, il demeure limité lorsqu'il recherche de la documentation. Outre les ressources matérielles inadéquates, la moyenne obtenue pour le ratio élèves / psychologue est supérieure à ce qui est suggéré par la National Association of School Psychologists, aux États-Unis (NASP, 2000). La lourdeur de la tâche peut donc contraindre les répondantes à faire principalement de l'évaluation et limite leurs capacités à investir d'autres compétences telles la consultation, l'intervention et la recherche. Ces données vont dans le même sens que ce qu'avance Reschly (2000) lorsqu'il affirme qu'un des principaux facteurs affectant la pratique des psychologues scolaires est le ratio élèves / psychologue. Par contre, en nous penchant sur la variabilité obtenue parmi les répondantes pour ce ratio nous n'avons pas observé de différences au niveau de la pratique en regard des compétences et du niveau de satisfaction face à la charge de travail qui pourrait

s'expliquer uniquement par celui-ci. D'autres facteurs semblent impliqués, des études supplémentaires seraient nécessaires afin de les mettre en évidence. Comme nous l'avons déjà mentionné, le milieu scolaire ne reconnaît pas la supervision comme une tâche du psychologue, ce qui ne favorise pas l'élargissement de son rôle. Par contre, nous ne connaissons pas l'intérêt des psychologues à s'investir davantage dans cette compétence.

Notre expérimentation révèle que les psychologues apprécient le travail dans les écoles pour la diversité de la clientèle, la possibilité de travailler avec d'autres et d'échanger avec des collègues. D'ailleurs, le travail multidisciplinaire permet le partage des expertises et vient faciliter les interventions auprès de l'enfant. Néanmoins, la compétence relations interpersonnelles représente tout un défi vu le grand nombre de personnes avec lesquelles le psychologue doit interagir. Le milieu scolaire est facilitant lorsqu'il s'agit d'offrir un service psychologique. En effet, les répondantes ont un accès direct à l'environnement de vie de l'enfant et plusieurs sources d'information sont disponibles ce qui facilite la cueillette des données lors des évaluations.

Le milieu scolaire comprend donc son lot d'avantages et de contraintes à la pratique. Les psychologues ne sont pas dépourvus et s'adaptent en déployant des stratégies ajustées à leur milieu. D'ailleurs la capacité d'adaptation a été clairement mise en évidence dans les résultats. Maintenant est-ce une caractéristique propre au psychologue scolaire ? En ce qui concerne les psychologues, peu importe leur spécialité, ils se doivent de s'adapter au contexte de leur milieu afin d'offrir des services de qualité.

Néanmoins, il aurait été intéressant de questionner les répondantes sur la façon dont elles se sont adaptées à leur milieu de pratique antérieur. Il aurait alors été possible de faire un comparatif du degré d'adaptation nécessaire à la pratique en milieu scolaire.

### *Les compétences*

Dans cette section, nous discuterons seulement des compétences pour lesquelles nous relevons des éléments intéressants entre les résultats obtenus et les informations recueillies dans la recension des écrits.

*L'évaluation.* Selon les données recueillies, nous observons la prédominance de l'évaluation dans les tâches des psychologues scolaires ce qui va dans le même sens que de nombreuses études (Béland & Goupil, 2005; Beauchamp, 1994; Bramlett et al., 2002; Gagné, 1992; Jimerson et al., 2007; Jordan et al., 2009; Tharett, 2006). Le milieu scolaire apprécie les évaluations et en redemande (Watkins et al., 2001). D'ailleurs, nos résultats sur la nature des demandes de services démontrent l'écart important entre les évaluations et les autres services psychologiques. Les évaluations sont appréciées principalement parce qu'elles permettent l'identification des élèves en difficultés et soutiennent les demandes de subventions (Brault, 2005a), comme nous l'avons présenté dans le contexte théorique. Cependant, selon notre expérimentation, les psychologues désirent faire moins d'évaluation au profit de l'intervention, la prévention et la consultation ce qui va dans le même sens que la majorité des études portant sur la pratique (Jordan et al., 2009; Oakland, 2003; Tharett, 2006). En dépit, de leur volonté peu de changements sont

observés si l'on se fie au parcours de la pratique depuis l'arrivée des psychologues dans les écoles québécoises. Nous n'avons pas exploré directement les facteurs empêchant les psychologues de diversifier leur rôle. Mais, selon les informations recueillies, nous émettons l'hypothèse que la nécessité de répondre aux demandes des milieux et, en même temps, de rencontrer les exigences de l'employeur dans un temps limité soient les principaux facteurs. Dans le contexte actuel des écoles où la charge de travail est très importante, les ressources professionnelles limitées et où la pénurie de psychologues scolaires s'est amorcée, nous croyons qu'une modification pourra s'effectuer dans le système de l'éducation principalement par le développement de stratégies collectives. Des études sont nécessaires afin de valider cette hypothèse. Il serait important que des recherches s'intéressent aux facteurs favorisant le changement des tâches des psychologues afin d'orienter les actions des praticiens. En dépit d'une formation commune, l'AQPS permet d'offrir un espace au dialogue des praticiens ce qui peut encourager la mise en place d'outils permettant la diversification de leurs rôles.

Un autre aspect à cette compétence est que la moitié des participantes affirment se sentir plus ou moins libres dans le choix des tests utilisés. Ces résultats sont similaires à ceux de Béland et Goupil (2005) concernant les insatisfactions rencontrées lors des évaluations. Or, comme l'évaluation est la tâche qui occupe la plus grande partie du temps du psychologue et que l'autonomie professionnelle est la variable la plus appréciée par les psychologues de notre échantillon, nous pouvons nous demander si les contraintes



rencontrées par certaines dans le choix des tests peuvent affecter leur satisfaction et leur motivation au travail.

*La consultation.* Nous l'avons mentionné dans les résultats, les psychologues agissent comme consultant auprès de plusieurs acteurs tant dans les écoles qu'avec les organismes partenaires. En ce sens, ils semblent soucieux d'agir sur l'environnement élargi de l'enfant et adoptent une perspective commune avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (OPQ & AQPS, 2007). Nos données tendent à démontrer qu'il est difficile pour les psychologues d'investir le rôle de consultant vu la charge de travail, le manque de disponibilité et la nature des demandes qui leur sont faites. Les répondantes ne parviennent pas à assurer systématiquement un suivi au service de consultation. Ces résultats vont dans le même sens que les études citées précédemment (Wilczynski et al., 2000; Bramlett et al., 2002). Or, pour les enseignants, la disponibilité du psychologue sur une base régulière et sa capacité à assurer un suivi sont des facteurs importants qui influencent leurs perceptions sur les habiletés du psychologue (Gonzalez et al., 2004; Pérez-Gonzalez et al., 2004). Il semble que l'organisation des services éducatifs et le manque de ressources professionnelles ne favorisent pas la pratique du psychologue consultant ni l'appréciation de son service par les enseignants. Néanmoins, il serait intéressant, dans le futur, d'investiguer le modèle de consultation utilisé par les psychologues scolaires québécois et les facteurs qui les empêchent de s'investir davantage dans cette compétence.

*L'intervention.* En ce qui concerne la prévention, six participantes sur dix ne parviennent pas à en faire, malgré l'intérêt qu'elles portent à ce type d'intervention. Nos résultats sont similaires à ceux de Curtis et ses collaborateurs (2002) qui affirment que 65 % des psychologues n'ont pas le temps de faire de la prévention. De par notre expérimentation, nous avons aussi observé que les répondantes effectuaient surtout du court terme et qu'elles intervenaient dans plusieurs contextes et problématiques. Néanmoins, elles ne définissaient pas leurs interventions comme étant de la psychothérapie. Il est possible que le cadre des interventions dans les écoles soit très variable et qu'il puisse se différencier du cadre habituel de la psychothérapie. La psychothérapie est d'ailleurs définie par le Comité d'experts de l'Office des professions (2006) comme étant;

(...) un traitement psychologique pour un trouble mental, pour des perturbations comportementales ou pour tout autre problème entraînant une souffrance ou une détresse psychologique.

Elle se caractérise par les éléments suivants :

- Un processus interactionnel structuré entre un professionnel et un client;
- Une évaluation initiale rigoureuse;
- L'application de modalités thérapeutiques basées sur la communication;
- Des moyens reposant sur des modèles théoriques scientifiquement reconnus et s'appuyant sur des méthodes d'intervention validées, respectant la dignité humaine, le cadre législatif et les règles déontologiques.

Elle a pour but de favoriser chez le client des changements significatifs dans son fonctionnement cognitif, émotionnel, comportemental, dans son système interpersonnel, dans sa personnalité, dans son état de santé. Il s'agit d'un processus qui va au-delà d'une aide visant à faire face aux difficultés courantes ou d'un rapport de conseils ou de soutien. (Office des professions, 2006, p.88)

En considérant cette définition, pour quelles raisons les répondantes ne considèrent pas la majorité de leurs interventions comme de la psychothérapie? Est-ce parce que les interventions ne sont pas toujours précédées par une évaluation rigoureuse ou que le processus interactionnel n'est pas toujours structuré, vu le manque de temps et l'urgence des besoins? Lorsque nous avons amorcé notre expérimentation, cette définition de l'Office des professions n'était pas disponible. Peut-être que la définition alors donnée à la psychothérapie varie, dépendamment de l'approche et des modèles théoriques privilégiés. Il serait intéressant néanmoins d'explorer les interventions faites par les psychologues scolaires et d'investiguer si elles présentent des spécificités propres comparativement aux autres champs de pratique de la psychologie.

*La gestion.* Nos résultats et les études précitées (Jimerson et al., 2006; Jordan et al., 2009) démontrent bien que les psychologues n'apprécient pas les tâches de gestion. Aussi, selon nos données, nous observons que les psychologues accordent plus de temps aux tâches administratives comparativement aux demandes qui leur sont faites. L'organisation des services psychologiques semble donc nécessiter beaucoup de temps. D'ailleurs, plusieurs psychologues interrogées considèrent cet aspect de leur rôle comme un inconvénient de la pratique en milieu scolaire. Néanmoins, les psychologues déploient plusieurs stratégies pour intervenir avec efficacité auprès d'un grand nombre d'élèves.

*La supervision.* Nous l'avons déjà mentionné à quelques reprises, les commissions scolaires ne reconnaissent pas la supervision comme une des tâches du psychologue scolaire. Cette position ne favorise pas la formation des stagiaires (Douaire, 2005) ou l'accessibilité au mentorat pour les psychologues débutants. Cependant, puisqu'il y a très peu de programmes spécialisés en psychologie scolaire au Québec (Douaire, 2005), que les responsabilités liées à la tâche sont importantes (Gagné, 2009), que les besoins de supervision se font principalement ressentir dans les premières années de pratique et que les frais d'une supervision en privé représentent un obstacle majeur (Fischetti & Crespi, 1999), le mentorat pourrait être une avenue intéressante pour permettre aux psychologues d'être davantage signifiants dans leur milieu de pratique.

*La recherche.* Dans notre questionnaire nous n'avons pas investigué si les psychologues étaient membres de l'AQPS ni si elles consultaient le bulletin de liaison offert aux membres. Par contre, selon les résultats obtenus, seulement la moitié des psychologues peuvent effectuer occasionnellement des recherches et toutes les répondantes sont insatisfaites du temps investi à cette compétence. Il reste donc tout un travail à accomplir afin de resserrer les liens entre la recherche et la pratique. Néanmoins, c'est de cette façon que la psychologie scolaire pourra s'affranchir des influences externes au profit des meilleures pratiques (Tharett, 2006).

*L'éthique et la déontologie.* Nos résultats concordent, en partie, avec l'étude de Jacob-Timm (1999). Les deux principales causes expliquant les situations

problématiques des répondantes réfèrent à des demandes concernant leurs obligations déontologiques ou la confidentialité. Toutefois, les pressions exercées se font à la fois par des partenaires ou des clients et non pas seulement par l'administration. Par contre, l'étude de Jacob-Timm ne relevait pas de situations litigieuses pouvant s'expliquer par un manque de ressources du milieu empêchant ainsi le psychologue d'assumer ses obligations professionnelles. Est-ce parce que les écoles américaines ont plus de ressources que les écoles québécoises pour favoriser la pratique des psychologues scolaires? Nous n'avons pas la réponse, mais la question mérite d'être posée. En considérant les situations recueillies, il pourrait être utile d'explorer auprès des psychologues d'ici s'ils ressentent le besoin de recevoir une formation pour développer des stratégies pour faire face aux pressions et mieux résoudre les problèmes éthiques.

Dans un autre ordre d'idées, il est intéressant d'observer que tout au long de notre démarche, nous avons traité principalement de l'aspect déontologique et avons à peine effleuré l'aspect éthique. Cette façon de faire traduit bien la prévalence de la législation pour guider les comportements et attitudes des psychologues en réponse aux obligations de leur ordre professionnel. Bien que la déontologie soit nécessaire pour le bien des clients, il est dommage qu'elle écarte presque complètement la réflexion éthique. D'ailleurs, selon Palardy (2000), une approche éthique combinée à la déontologie contribuerait à la protection du public. Il serait intéressant dans de futures recherches d'investiguer davantage l'aspect éthique afin d'identifier les principales valeurs des psychologues scolaires.

### *Le cadre de référence*

Nous avons effectué notre exploration et réflexion de la pratique du psychologue scolaire à partir des huit domaines de compétences. Cette façon de faire, suivant la position de l'OPQ et des écrits scientifiques a semblé tout à fait à propos, car elle permettait de définir et d'opérationnaliser les différents rôles accomplis par le psychologue. Néanmoins, lors de l'expérimentation nous avons rencontré des limites à cette méthode. Premièrement, les définitions des différentes compétences ne sont pas exclusives notamment en ce qui concerne les Relations interpersonnelles et l'Éthique et la déontologie. Pour ces deux compétences, il n'a pas été possible de quantifier le temps qui leur était investi ni de comptabiliser ce dernier comme nous l'avons fait avec les autres compétences. L'Éthique et la déontologie et les Relations interpersonnelles sont impliquées pour chacune des compétences. En effet, la compétence Relations interpersonnelles est à la base de toutes les compétences (OPQ & AQPS, 2007). Aussi, le psychologue doit être soucieux de ses obligations éthiques et déontologiques dans tous ses actes professionnels et il ne peut s'y soustraire selon l'article 2 du code de déontologie (OPQ, 2008). Deuxièmement, il est parfois très difficile de comptabiliser le temps investi à chacune des compétences, car certaines activités du psychologue scolaire peuvent mobiliser plusieurs compétences en même temps. Par exemple, lors de l'application d'un programme d'intervention, le psychologue peut être appelé à gérer, intervenir et agir comme consultant. Dans le même ordre d'idées, le psychologue qui amène l'enseignant à avoir une meilleure compréhension de l'enfant et de ses besoins en transmettant les résultats de l'évaluation peut faire appel à des habiletés d'évaluation,

d'intervention et de consultation. Il n'est donc pas toujours facile de trancher. Définir et comptabiliser les tâches référant aux différentes compétences est donc un processus laissant place à une part de subjectivité. D'ailleurs, dans notre questionnaire, nous avons intégré la formation continue à la compétence supervision alors que la formation est aussi une responsabilité professionnelle et, en ce sens, peut faire partie de la compétence éthique et déontologie. Bref, si l'emploi des domaines de compétence est intéressant dans la mise sur pied d'un programme de formation, il comporte certaines limites pour l'exploration d'une pratique professionnelle.

#### *La formation universitaire et l'identité professionnelle*

Plusieurs recommandations face à la formation universitaire ont été mentionnées tant dans la recension des écrits que dans les résultats. Pour plusieurs, c'est par une formation ajustée que les psychologues scolaires pourront davantage diversifier leur rôle, maîtriser les diverses compétences requises et acquérir une identité collective plus forte (Brault, 2005a; Charest, 1999; Crespi, 2005; Gagné 2005; Helton & Ray, 2005; Jacob-Timm, 1999; Wilczynski et al., 2000). En effet, le manque de formation et de standard est ciblé comme étant une des causes à la quête d'identité des psychologues scolaires (Palazzoli et al., 1979; Saklofske et al., 2007). Bien que notre exploration n'a pas permis d'établir un lien causal entre les deux, huit des dix psychologues interrogées considèrent ne pas avoir reçu les outils nécessaires pour leur pratique en milieu scolaire. En considérant l'écart entre la pratique et la formation déploré par plusieurs (Fagan, 1997; Palazzoli et al., 1979), il n'est pas étonnant que les psychologues scolaires débutants



vivent difficilement la part d'incertitude comprise dans tout acte et jugement professionnel. De même, il n'a pas été aisé de se positionner personnellement au sein d'une profession qui rencontre un questionnement collectif sur sa spécificité.

Cette démarche est un processus complexe et continu. L'amorcer permet de construire un sens à sa pratique et, peut-être même de faciliter le travail multidisciplinaire. Selon notre expérimentation, un des aspects les plus appréciés du milieu scolaire est le travail multidisciplinaire. Malgré ses multiples avantages, ce dernier comporte ses difficultés. L'affirmation de Knoff et Curtis (1997) est donc tout à fait ajustée à la réalité du milieu lorsqu'ils avancent que le principal défi des programmes de formation est de préparer les psychologues au travail multidisciplinaire.

Malgré le fait que les programmes universitaires ne sont pas suffisamment spécialisés, les psychologues interrogées sont soucieuses d'approfondir leurs connaissances et elles demeurent actives pour assurer leur perfectionnement. Il serait intéressant d'effectuer d'autres recherches pour vérifier si les nouveaux programmes de niveau doctoral réussissent davantage à répondre aux besoins de formation des praticiens en milieu scolaire.

#### *Des pistes pour la création de l'identité professionnelle*

Les résultats de notre expérimentation démontrent bien jusqu'à quel point la nature des demandes de référence, faites principalement par les enseignants et la direction



(Gagné, 1992), influence la pratique des psychologues scolaires. En effet, les demandes de référence adressées aux répondantes sollicitent, par ordre d'importance, les compétences suivantes : l'évaluation, la consultation, l'intervention et finalement la gestion. Lorsqu'on analyse l'emploi du temps des répondantes, nous retrouvons ces compétences pratiquement dans le même ordre d'importance sauf que la gestion précède l'intervention. Comme l'affirment plusieurs, la pratique subit encore des influences extérieures (Bramlett et al., 2002; Jimerson et al., 2007) et demeure sensible aux perceptions des membres du personnel de l'école (Béland et Goupil, 2005; Tharett, 2006; Watkins, 2001). Comme nous l'avons abordé précédemment, une des suggestions proposées aux psychologues est de définir davantage la nature de leur pratique et d'y faire sens auprès des intervenants scolaires (Palazzoli et al., 1979). D'autres suggèrent d'améliorer la formation (Fagan, 1997; Knoff & Curtis, 1997). D'autres encore proposent de pousser la réflexion éthique sur la pratique (Hart, 2007; Legault, 2003). Legault (2003) perçoit la construction de l'identité professionnelle comme un processus qui est en constante évolution et transformation. Selon lui, au cours du processus, il y a une co-construction à la fois de l'identité collective de la profession et de celle du sujet qui en fait partie. Pour ce faire, l'approche du praticien réflexif et une réflexion éthique sont proposées. C'est de cette façon et par un espace permettant le dialogue entre les membres d'une profession que les praticiens peuvent répondre au « Qui suis-je » parmi le « Qui sommes-nous » (Legault et al., 2003).

Malgré l'abondance des données détaillant le contexte de travail et le vécu des psychologues interrogées, l'essence même de la pratique demeure difficile à saisir. La spécificité de la pratique et l'identité professionnelle ne se résument pas seulement à une énumération des compétences remplies. Ainsi, plusieurs questions demeurent. La réflexion ne se termine pas là, tout comme la construction de l'identité professionnelle d'un groupe. Elle se transforme, se complète et évolue dépendamment des éléments qui s'ajoutent et l'influencent.

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

•

## *Conclusion*

Tout au long de notre travail, la question qui a guidé notre démarche est la suivante : « Qui est le psychologue scolaire ? ». Selon les données recueillies et les auteurs consultés, nous pouvons affirmer qu'il est le spécialiste des évaluations. Il est celui qui permet de mieux comprendre la psychologie de l'enfant et de défendre les intérêts de ce dernier. Il est sensible à l'impact de l'environnement sur l'enfant et peut amener les intervenants qui le consultent à modifier des éléments qui contribuent à la problématique de l'enfant. De plus, il peut intervenir dans plusieurs contextes directement auprès des élèves. En comparant les différents rôles assumés par le psychologue scolaire dans les décennies antérieures et ceux qu'il assume aujourd'hui, peu de changements sont observés. Le psychologue désire des changements, mais il se bute aux résistances du système. En même temps, il a besoin de s'approprier sa pratique et non pas que celle-ci lui soit dictée par des tiers. Toutefois, les ressources et les demandes du milieu, de même que la charge de travail contribuent à le restreindre à l'évaluation et l'empêchent d'élargir son rôle. Pour faciliter sa pratique, le psychologue scolaire utilise plusieurs stratégies qui semblent toujours ajustées à son milieu. Néanmoins, les responsabilités sont importantes et la formation universitaire ne semble pas préparer les psychologues aux exigences de la pratique.

En dépit de ces constats, des questions demeurent. Il n'est pas facile d'explorer et de définir les rôles d'un professionnel ou encore d'identifier les caractéristiques spécifiques de sa pratique. Par contre, le processus d'identification n'est jamais une fin en soi. L'identité professionnelle se transforme et évolue au fil des expériences. D'ailleurs, c'est bien le principal constat de notre essai; au-delà des résultats le processus réflexif nous a questionné, interpellé et nous permet de prendre davantage position dans cette belle pratique de la psychologie scolaire.

## *Références*

- Anderson, C. J. K., Klassen, R. M., Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia : What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28, 131-147.
- Beauchamp, K. D. (1994). Early Childhood special educators' perceptions of school psychologists' roles in their programs. *Psychological Reports*, 75, 307-313.
- Béland, K., & Goupil, G. (2005). Pratiques et perceptions des psychologues scolaires face à l'évaluation des élèves en difficulté d'apprentissage au Québec. *Canadian Journal of School Psychology*, 20, 44-61.
- Boivin, G. (1990). *Les attentes des parents et des éducateurs de 4 écoles innovatrices relativement au rôle du psychologue scolaire*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Bramlett, R. K., Murphy, J. J. (1998). School psychology perspectives on consultation : Key contributions to the field. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 9, 29-55.
- Bramlett, R. K., Murphy, J. J., Johnson, J., Wallingsford, L., & Hall, J. D. (2002). Contemporary practices in school psychology : A national survey of roles and referral problems. *Psychology in the Schools*, 39, 327-335.
- Brault, C. (2005a). La psychologie scolaire au quotidien. *Psychologie Québec*, 22(6), 18-20.
- Brault, C. (2005b). La psychologie scolaire en péril? *Psychologie Québec*, 22(3), 34-35.
- Brown, M. B., Hohenshull, T. H., & Brown, D. T. (1998). Job satisfaction of school psychologists in the United States : A national study. *School Psychology International*, 19, 79-89.
- Charest, R.-M. (1999). Réfléchir et agir pour la profession de demain. *Psychologie Québec*, 16(2), 4.
- Crespi, T. D. (2005). Group counseling in the schools: Considerations for child and family issues. *Journal of Applied School Psychology*, 22, 67-85.

- Coutu, L., Goupil, G., & Ouellet, G. (1993). Étude exploratoire sur la répartition du temps de psychologues en milieu scolaire au primaire. *Science et comportement*, 23, 47-64.
- Curtis, M. J., Grier, E. C., Abshier, D. W., Sutton, N. T., & Hunley, S. (2002). School psychology: Turning the corner into the twenty-first century. *National Association of School Psychologists Communiqué*, 30, 8.
- Davis, A. S., McIntosh, D. E., Phelps, L., & Kehle, T. J. (2004). Addressing the shortage of school psychologists : A summative overview. *Psychology in the Schools*, 41, 489-495.
- Département de psychologie. (2005). *Guide de l'étudiant – Document d'information : Doctorats en psychologie*, Québec, Canada : Auteur.
- Desmarais, J. (1989). Y'a-t-il un psychologue dans l'école? *Bulletin du GIPS*, 1(2), 4-6.
- Douaire, J. (2005). L'avenir de la psychologie scolaire : Où se situent les universités? *Psychologie Québec*, 22(6), 24-26.
- Fagan, T. K. (1997). Historical perspective on the role and practice of school psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, 12, 83-85.
- Fagan, T. K. (2004). School psychology's significant discrepancy: Historical perspectives on personnel shortages. *Psychology in the Schools*, 41, 419-430.
- Fagan, T. K. (2005). Literaty origins of the term « school psychologist » revisited. *School Psychology Review*, 34, 432-434.
- Farrell, P., Jimerson, S. R., Kalambouka, A., & Benoît, J. (2005). Teachers' perceptions of school psychologists in different countries. *School Psychology International*, 26, 525-544.
- Filion, M. (1993). Les psychologues scolaires, des dinosaures... ?. *Bulletin du GIPS*, 6(1), 2-4.
- Fischetti, B. A., & Crespi, T. D. (1999). Clinical supervision for school psychologists : National practices, trends and future implications. *School Psychology International*, 20, 278-288
- Gagné, R. (1992). Analyse sommaire du sondage sur la pratique de la psychologie scolaire au Québec. *Psychologie Québec*, 9(5), 3.



- Gagné, R. (1994). Survol historique de la psychologie scolaire au Québec, des années soixante à aujourd'hui. *Bulletin du GIPS*, 6(3), 3-5.
- Gagné, R. (2005). Le naufrage évité de la psychologie scolaire. *Psychologie Québec*, 22(6), 21-23.
- Gagné, R. (2009). Enjeux et pratiques de la psychologie scolaire. *Psychologie Québec*, 27(2), 22-24.
- Gauthier, G. (1976). Psychology in the educational system of French Quebec. Dans C.D. Catterall (Éd.), *Psychology in the schools in international perspective* (vol 1 p. 184-190), Columbus, OH : Author.
- Gauthier, M. (1998). *Étude historique et prospective des rôles du psychologue en milieu scolaire québécois*. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal.
- Gilman, R., & Gabriel, S. (2004). Perceptions of school psychological services by education professionals: Results from a multi-state survey pilot study. *School Psychology Review*, 33, 271-286.
- Gilman, R. & Medway, F. J. (2007). Teachers' perceptions of school psychology: A comparison of regular and special education teacher ratings. *School Psychology Quaterly*, 22, 145-161.
- Gresham, F. M., & Witt, J. C. (1997). Utility of intelligence tests for treatment planning, classification, and placement decision: recent empirical findings and future directions. *School Psychology Quaterly*, 12, 249-267.
- Gonzalez, J. E., Nelson, J. R., Gutkin, T. B., & Shwery, C. S. (2004). Teacher resistance to school-based consultation with school psychologists: A survey of teacher perceptions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12, 30-37.
- Gutkin, T. B. (1996). Core elements of consultation service delivery for special service personnel : Rationale, practice, and some directions for the future. *Remedial and Special Education*, 17, 333-338.
- Gutkin, T. B., & Curtis, M. J. (1999). School-based consultation theory and practice: The art and science of indirect service delivery. Dans C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Éds.) *Handbook of school psychology*, (3e éd.) (pp.598-637). New York: Wiley & Sons.
- Hart, S. N. (2007). The handbook of international school psychology: A review with implications for the profession's future. *School Psychology International*, 28, 523-539.

- Helton, G. B., & Ray B. A. (2005). Strategies school practitioners report they would use to resist pressures to practice unethically. *Journal of Applied School Psychology*, 22, 43-65.
- Jacob-Timm, S. (1999). Ethically challenging situations encountered by school psychologists. *Psychology in the Schools*, 36, 205-217.
- Janzen, H. L., Paterson, J. G., & Paterson D. W. (1994). The future of psychology in the schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 9, 174-180.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Yuen, M., Lam, S. F., Thurm J. M., Klueva, et al. (2006). The international school psychology survey. *School Psychology International*, 27, 5-32.
- Jimerson, S. R., Oakland T. D., & Farrel P. T. (2007). *The handbook of international school psychology*. Sage Publications.
- Jordan, J. J., Hindes H. L., & Saklofske D. H.. (2009). School psychology in Canada: A survey of roles and functions, challenges and aspirations. *Canadian Journal of School Psychology*, 24, 245-264.
- Knoff, H. M., & Curtis, M. J. (1997). The future of school psychology: Perspectives on effective training. *School Psychology Review*, 26, 93-103.
- Legault, G. A. (2003). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Levinson, E. M. (1990). Actual/desired role functioning, perceived control over role functioning, and job satisfaction among school psychologists. *Psychology in the Schools*, 27, 64-74.
- Larouche, K. (2010). Entrevue: Faire de l'école la plaque tournante des services psychologiques offerts aux jeunes et à leur famille. [Entrevue avec le Dr. Égide Royer], *Psychologie Québec*, 27(2), 30-31.
- Loranger, M. (1981). *Le rôle éducatif du psychologue à l'école*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Loranger, M., Roberge, J. Y., & de Champlain, L. (1982). *Les activités du psychologue à l'école*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Martin, R. (2001). Guest editorial. *Canadian Journal of School Psychology*, 16, 1-2.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et Enseignement primaire*, version approuvée. Québec, Canada : Auteur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : Essentiels à la réussite*. Québec, Canada : Auteur, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010a). *Données annuelles tirées du Système d'information sur le personnel des commissions scolaires (PERCOS)*. Document récupéré le 17 février 2010 et produit par M. Renaud Martel.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010b). *Données annuelles tirées du Système d'information sur le personnel des commissions scolaires (PERCOS)*. Document récupéré le 20 juillet 2010 et produit par M. Renaud Martel.
- Moreau, C. (1983). *Perception du psychologue en milieu scolaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- National Association of School Psychologists. (2000). *Professional conduct manual*. Document consulté le 28 juillet 2010 de <http://www.nasponline.org/standards/ProfessionalCond.pdf>
- Nelson, J. M., & Machek, G. R. (2007). A survey of training, practice, and competence in reading assessment and intervention. *School Psychology Review*, 36, 311-327.
- Oakland, T. (2003). International school psychology: Psychology's worldwide portal to children and youth. *American Psychologist*, 58(11), 985-992.
- Oakland, T., & Cunningham, J. (1997). International school psychology association Definition of school psychology. *School Psychology International*, 18, 195-200.
- Office des professions du Québec (2006). *Partageons nos compétences - Modernisation de la pratique professionnelle en santé mentale et en relations humaines*. [Rapport du Comité d'experts]. Document consulté le 22 novembre 2009 de <http://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/docs/PDF/Rapport-sante/Rapport-Sante-ment.pdf>
- Ordre des Psychologues du Québec. (2003). La pratique des psychologues en milieu scolaire (partie 1), [Fiche déontologique, 4(2)], *Psychologie Québec*, 20(3).
- Ordre des Psychologues du Québec. (2005). Le conflit de rôles et le conflit d'intérêts (partie 1), [Fiche déontologie, 6(1)], *Psychologie Québec*, 22(1).

- Ordre des Psychologues du Québec. (2006). *Manuel d'agrément 2006-2007 – aux fins de recommander le maintien et l'ajout de diplômes à la liste donnant accès au permis de l'Ordre des psychologues du Québec*. Partie 2- Guide technique. Québec, Canada : Auteur.
- Ordre des psychologues du Québec, & l'Association québécoise des psychologues scolaires. (2007). *Cadre de pratique des psychologues exerçant en milieu scolaire*. Québec, Canada : Auteur
- Ordre des psychologues du Québec. (2008). *Guide explicatif concernant le code de déontologie des psychologues du Québec*. Québec, Canada : Auteur.
- Palardy, S. (2000). La protection du public par le biais de la déontologie, de la science et de l'éthique. *Psychologie Québec*, 17(6), 17-18.
- Palazzoli, M. S., Cirillo, S., D'Ettorre, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., Lucchini, M., et al. (1979). *Le magicien sans magie; Ou comment changer la condition paradoxale du psychologue dans l'école* (3e éd.). Paris: ESF
- Pérez-Gonzalez, F., Garcia-Ros, R., & Gomez-Artiga, A. (2004). A survey of teacher perceptions of the school psychologist's skills in the consultation process. *School Psychology International*, 25, 30-41.
- Ponti, C. R., Zins, J. E., & Graden, J. L. (1988). Implementing a consultation-based service delivery system to decrease referrals for special education: A case study of organizational considerations. *School Psychology Review*, 17, 89-100.
- Reschly, D. J. (2000). The present and future status of school psychology in the United States. *School Psychology Review*, 29, 507-522.
- Sandoval, J. (1993). The history of interventions in school psychology. *Journal of School Psychology*, 31, 195-217
- Saklofske, D. H., Schwean, V. L., Harrison, G. L., Mureika, J. (2007). School psychology in Canada. Dans S. R. Jimerson, T. D. Oakland, & P. T. Farrel (Éds.), *The handbook of international school psychology* (Vol.), (ed.), (pp.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sladeczek, I. E., Heath, N. L. (1997). Consultation in Canada. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 1-14.
- Sweet, T. (1990). School psychology in British Columbia: The state of the heart. *Canadian Journal of School Psychology*, 6, 1-8.

- Tharett, P. (2006). *An examination of school psychologist roles*. Thèse de doctorat inédite, Faileigh Dickinson University.
- Tharinger, D. J., Palomares, R. S. (2004). An APA- informed perspective on the shortage of school psychologists: Welcome licensed psychologists into the schools (and did we mention xeriscape gardening together?). *Psychology in the Schools*, 41, 461-472.
- Thielking, M., & Jimerson, S. R. (2006). Perspectives regarding the role of school psychologists: Perceptions of teachers, principals, and school psychologists in Victoria, Australia. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 16, 211-223.
- Turcot-Lefort, N. (2001). La psychologie scolaire au Québec. *Canadian Journal of School Psychology*, 16, 37-46.
- Turnier, M. (1982). *Le psychologue scolaire, son rôle et ses fonctions*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- Watkins, M. W., Crosby, E. G., & Pearson, J. L. (2001). Role of the school psychologist : Perceptions of school staff. *School Psychology International*, 22, 64-73.
- Wilczynski, S. M., Mandal, R. L., & Fusilier, I. (2000). Bridges and barriers in behavioral consultation. *Psychology in the Schools*, 37, 495-504.

## *Appendices*

## *Appendice A*

### Définitions des huit compétences

## Les nouvelles exigences de l'OPQ<sup>1</sup>

1. RELATIONS INTERPERSONNELLES : la capacité d'établir et de maintenir une alliance de travail constructive avec les clients.
2. ÉVALUATION : le processus continu, interactif et inclusif qui permet de décrire, de conceptualiser, de caractériser et de prédire les aspects pertinents du client.
3. INTERVENTION : des activités qui favorisent, restaurent, maintiennent ou accentuent le fonctionnement positif et un sentiment de bien-être chez les clients par le biais de services préventifs, curatifs ou développementaux.
4. RECHERCHE : un mode systématique d'enquête impliquant l'identification d'une problématique et l'acquisition, l'organisation et l'interprétation d'information relative à un phénomène psychologique. Les psychologues professionnels acquièrent et organisent systématiquement l'information sur les phénomènes psychologiques et s'engagent régulièrement dans une pratique générale de la science.
5. ÉTHIQUE ET DÉONTOLOGIE : l'obligation et la capacité de faire face à ses obligations, être sensible aux autres et avoir une conduite irréprochable. (...) établir des relations professionnelles dans le respect des contraintes et des normes déontologiques en vigueur.
6. CONSULTATION : une interaction planifiée qui est un processus explicite d'intervention basée sur des principes et des procédures que l'on retrouve en psychologie et dans des disciplines connexes dans lesquelles le psychologue ne détient pas un contrôle direct du processus de changement.
7. GESTION : des activités reliées à la direction, l'organisation ou le contrôle des services offerts ou rendus publics par les psychologues ou d'autres intervenants.
8. SUPERVISION : une forme de gestion intégrant l'enseignement dans le contexte d'une relation orientée vers le développement de la compétence du supervisé.

---

<sup>1</sup> Tiré de : Département de psychologie, Septembre 2005, *Guide de l'étudiant – Document d'information : Doctorats en psychologie*, p.43-44.



## *Appendice B*

Questionnaire sur la pratique du psychologue en milieu scolaire

## QUESTIONNAIRE SUR LA PRATIQUE DU PSYCHOLOGUE EN MILIEU SCOLAIRE

### **1. Données sociodémographiques**

1.1. Code :

1.2. Sexe :                              Féminin                              Masculin

1.3. Date de naissance :

1.4. En quelle année avez-vous reçu votre licence de psychologue?

1.5. Quel est votre plus haut niveau de scolarité?

1.6. Depuis combien de temps exercez-vous la psychologie en milieu scolaire?

1.7. Avez-vous déjà pratiqué ou pratiquez-vous dans un autre ou d'autres milieux que les écoles (bureau privé, Centre de Santé et de Services Sociaux, Centre Jeunesse, hôpital)? Si oui, pourriez-vous, nous indiquer brièvement lequel ou lesquels en précisant l'année au début et à la fin de l'emploi ainsi que le poste que vous occupiez?

### **2. Clientèle(s) desservie(s)**

2.1. Au cours de votre pratique en milieu scolaire, le ou les postes de psychologues que vous avez occupé(s) vous ont permis de travailler avec quels types de clientèle?

Préscolaire	_____	Primaire - adaptation scolaire	_____
Primaire	_____	Secondaire - adaptation scolaire	_____
Secondaire	_____	Autres :	_____

2.2. Si vous avez déjà travaillé ou si vous travaillez actuellement auprès d'une clientèle spécialisée, pourriez-vous nous indiquer le type de cette clientèle?

### **3. Caractéristiques du milieu de travail**

3.1. Combien d'école(s) desservez-vous?

3.2. Décrivez-les brièvement. Exemple : École de la motivation = 1<sup>er</sup> cycle du primaire.

3.3. Pour chacune des écoles desservies, compléter la grille de questions suivantes :

Nom des écoles (bâtisses) desservies.	Nombre d'enfants fréquentant chacune des écoles	Niveau socioéconomiq ue moyen des parents	Nombre d'heures par semaine pour chacun des services complémentaires suivants;				Nombre de demandes de service reçues au cours de la dernière année
			Éducation spécialisée	Psychoéducation	Psychologie	Orthopédagogie	

3.4. Indiquez la nature des demandes de service que vous recevez par un √ et indiquez en pourcentage le nombre relatif de demandes de service se référant à chacune des catégories énumérées.

_____	Évaluation	_____ %
_____	Intervention	_____ %
_____	Consultation auprès des enseignants, des intervenants et des parents	_____ %
_____	Gestion et mise sur pied de programme préventif	_____ %
_____	Autres	_____ %
_____	Précisez : _____	_____ %

3.5. Réussissez-vous à répondre à toutes les demandes de service reçues? OUI / NON

3.6. Si vous avez répondu non à la question précédente, indiquez en pourcentage votre taux de réponse aux demandes reçues.

3.7. Quels sont les moyens mis à votre disposition par le milieu pour faciliter votre pratique (bureau, téléphone, ordinateur, classeur, accès internet, local de thérapie, jeux, etc.)?

3.8. Quels sont les avantages et les inconvénients du travail multidisciplinaire dans le contexte scolaire?

3.9. Vous est-il arrivé de travailler en collaboration avec différents milieux (CLSC, Centre Jeunesse, Service de garde, Centre de la Petite Enfance, etc.)? Si oui, que retirez-vous de cette collaboration?

#### **4. Perception du milieu de travail**

4.1. En utilisant l'échelle ci-dessous, quel est votre niveau de satisfaction en regard du poste de psychologue que vous occupez en milieu scolaire pour chacun des points suivants :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>pas du tout</i>									<i>extrêmement</i>
<i>satisfait(e)</i>									<i>satisfait(e)</i>

- \_\_\_\_\_ Conditions de travail
- \_\_\_\_\_ Relations interpersonnelles en milieu de travail
- \_\_\_\_\_ Charge de travail
- \_\_\_\_\_ Ressources auxquelles vous avez accès (bureau, ordinateur, classeur, etc.)
- \_\_\_\_\_ Formation(s) offerte(s)
- \_\_\_\_\_ Autonomie professionnelle

4.2. Selon vous, en utilisant l'échelle ci-dessous, quel est le niveau de satisfaction général des différents intervenants du milieu scolaire face aux services de psychologie que vous offrez ?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>pas du tout</i>									<i>extrêmement</i>
<i>satisfait(e)</i>									<i>satisfait(e)</i>

4.3. À combien jugez-vous le niveau de stress auquel vous faites face dans le cadre de vos fonctions?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>pas du tout</i>									<i>extrêmement</i>
<i>stressé(e)</i>									<i>stressé(e)</i>

4.4. Selon vous, quels sont les avantages du milieu scolaire pour la pratique en psychologie?

4.5. Selon vous, quelles sont les contraintes rencontrées en milieu scolaire et qui affectent votre pratique professionnelle?

4.6. Afin de faire face à ces contraintes, quelles stratégies avez-vous développées ou, encore, en tenant compte de ces contraintes comment avez-vous adapté votre pratique?

4.7. D'après les contraintes que vous rencontrez en milieu de travail, quelles sont, selon vous, les modifications qui pourraient être apportées par le milieu (direction, commission scolaire)?

## **5. Tâches et responsabilités**

### **Généralités**

5.1. De façon à avoir une idée plus précise de votre emploi du temps et en se référant aux 8 compétences promues par l'OPQ, pouvez-vous indiquer en pourcentage le temps que vous allouez, en moyenne par semaine, à chacune de celles-ci? (Voir en annexe la description des compétences)

Évaluation	_____	Gestion	_____
Intervention	_____	Recherche	_____
Consultation	_____	Éthique et Déontologie	_____
Supervision	_____	Relations Interpersonnelles	_____

5.2. Dans les écoles que vous desservez, quelle est la procédure habituelle pour faire une demande de service psychologique?

5.3. Une fois que vous avez reçu la demande de service psychologique, combien de temps, en moyenne, prenez-vous pour entamer le service?

### **Évaluation**

5.4. Habituellement, quels sont les motifs principaux des demandes d'évaluation psychologique que vous recevez?

_____	Classement	
_____	Difficultés d'apprentissage (dyslexie, dysphasie, dyscalculie)	
_____	Difficultés d'attention et de concentration	
_____	Difficultés de comportements	
_____	Autres	Précisez : _____

5.5. Combien de temps, en moyenne, disposez-vous pour chaque évaluation psychologique?

5.6. De façon générale, comment procédez-vous lorsque vous effectuez l'évaluation d'un enfant, à partir du moment où vous recevez la demande de service jusqu'à la transmission des résultats?

5.7. Dépendamment des écoles, vous arrive-t-il de devoir apporter des modifications aux procédures d'évaluation? Si oui, donnez des exemples.

5.8. Si vous faites de l'évaluation, quels sont les outils que vous utilisez habituellement?

5.9. Est-ce que vous vous sentez libre dans le choix des tests utilisés lors des évaluations?

### **Intervention**

5.10. Vous arrive-t-il de faire de la psychothérapie à moyen ou long terme auprès des enfants? OUI / NON

(Si vous avez répondu non, passez à la question 15.)

5.11. Si oui, habituellement quels sont les motifs principaux?

5.12. Si vous faites de la psychothérapie auprès de l'enfant, quelle approche préconisez-vous?

- \_\_\_\_\_ Approche cognitivo-comportementale
- \_\_\_\_\_ Approche humaniste
- \_\_\_\_\_ Approche psychanalytique
- \_\_\_\_\_ Approche systémique

5.13. Si vous faites de la psychothérapie, quelle(s) méthode(s) utilisez-vous?

- \_\_\_\_\_ Thérapie centrée sur les solutions
- \_\_\_\_\_ Thérapie cognitivo-comportementale
- \_\_\_\_\_ Thérapie de groupe
- \_\_\_\_\_ Thérapie par le jeu
- \_\_\_\_\_ Autre(s) :

5.14. Quel est le nombre moyen de séances offertes?

5.15. Si vous faites de l'intervention auprès de l'enfant qui n'est pas de l'ordre de la psychothérapie, précisez les interventions effectuées.

5.16. Croyez-vous important d'intervenir en appliquant des programmes de prévention en milieu scolaire? OUI / NON

5.17. Dans votre contexte actuel de travail, vous est-il possible d'intervenir au niveau préventif afin de favoriser le bien-être psychologique des élèves? OUI / NON

5.18. Si vous avez répondu par l'affirmative à la question 17, donnez un exemple d'intervention préventive à laquelle vous avez contribué.

### Consultation

5.19. Si vous faites de la consultation, indiquez par un √ auprès de quelle clientèle.

- \_\_\_\_\_ Direction
- \_\_\_\_\_ Enseignant(e)s
- \_\_\_\_\_ Intervenants (orthopédagogue, technicien en éducation spécialisée, psychoéducateur)
- \_\_\_\_\_ Parents
- \_\_\_\_\_ Spécialistes (enseignant d'anglais, d'éducation physique et de musique)
- \_\_\_\_\_ Autres Précisez :

5.20. Dans le contexte scolaire, assurez-vous un suivi au service de consultation? OUI / NON

### Supervision

5.21. Ressentez-vous le besoin de recevoir une supervision? OUI / NON

5.22. Présentement, recevez-vous une supervision pour assumer vos fonctions de psychologue scolaire? OUI / NON

5.23. Si vous avez répondu oui à la question 22, à quelle fréquence recevez-vous cette supervision?

5.24. Ressentez-vous le besoin de recevoir des formations autres que dans le cadre d'une supervision? OUI / NON

5.25. Avez-vous l'occasion d'assister à des formations offertes par l'employeur? OUI / NON

5.26. Si vous avez répondu oui à la question 25, à quelle fréquence vous offre-t-on une formation?

5.27. De manière générale, êtes-vous satisfait de cette façon de faire? OUI / NON

5.28. Quels moyens préférez-vous pour assurer la poursuite de votre formation?

### **Gestion**

5.29. Quelles sont les priorités du psychologue scolaire désireux d'intervenir le plus efficacement possible?

5.30. Comment procédez-vous dans la gestion des dossiers?

5.31. Dans votre contexte de travail, vous est-il possible de planifier ou de mettre sur pied des programmes ou des projets visant la prévention des élèves en santé mentale? Si oui, spécifiez le projet ou le programme en question.

5.32. En référence à la question 31, avez-vous travaillé en collaboration avec d'autre(s) intervenant(s) lors de la mise sur pied du projet ou programme préventif? Si oui, spécifiez les intervenants scolaires concernés.

### **Recherche**

5.33. Vous réservez-vous du temps à l'occasion pour effectuer des recherches?

OUI / NON

(Si vous avez répondu non, passez à la section suivante.)

5.34. Quel est le pourcentage de temps accordé, par semaine, à ces recherches?

5.35. Quel est votre niveau de satisfaction sur le temps dont vous disposez pour effectuer ces recherches?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>pas du tout</i>									<i>extrêmement</i>
<i>satisfait(e)</i>									<i>satisfait(e)</i>

5.36. Quels moyens privilégiez-vous lors de vos recherches (internet, base de données électroniques, livres, périodiques, congrès, partenariat avec des chercheurs, etc.)?

### **Éthique et déontologie**

5.37. En regard des politiques de chacune des commissions scolaires et des politiques propres à chacun des établissements, avez-vous rencontré certaines situations qui vous mettaient en conflit d'intérêts avec votre code de déontologie? OUI / NON

5.38. Si oui, quelle(s) étai(en)t la ou les problématique(s) identifiée(s)?



5.39. Dans le cadre de votre pratique en milieu scolaire, compte tenu des différents clients auxquels le psychologue est appelé à offrir ses services, vous est-il arrivé, à l'occasion, d'être en conflit de rôles? OUI / NON

5.40. Si oui, quelles stratégies avez-vous mises en place pour éviter ces situations?

### **Relations interpersonnelles**

5.41. Selon vous, quels sont les défis qui se présentent au psychologue scolaire au niveau de ses relations interpersonnelles dans son milieu de travail?

### **Formation universitaire**

5.42. Considérez-vous que votre formation universitaire vous a donné les outils nécessaires pour pratiquer la psychologie en milieu scolaire? OUI / NON

5.43. De manière générale, quel est votre niveau de satisfaction face à la formation universitaire que vous avez reçue?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>pas du tout</i>									<i>extrêmement</i>
<i>satisfait(e)</i>									<i>satisfait(e)</i>

5.44. Auriez-vous des suggestions à apporter afin d'améliorer la formation pratique des psychologues scolaires? Si oui, lesquelles?

**- Merci de votre collaboration! -**